

تأليف جيمس كونانت
ترجمة الدكتور محمد على العريان

نظرات فى التعليم الثانوى

نشر هذا الكتاب بالاشتراك

مــــع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهرة — نيويورك

يونية سنة ١٩٦٥

المطبعة العالمية ١٦ و ١٧ ش ضريح سعد بالقاهرة

نظرات في التعليم الثانوي

تأليف

جيمس كونانت

ترجمة

الدكتور محمد على العريان

تقديم

أحمد خاكي

وكيل وزارة التربية والتعليم

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت

المشتركون فى هذا الكتاب

المؤلف

چيمس كونانت : ولد فى دورشستر بولاية ماساشوستس سنة ١٨٩٣ . تخرج فى كلية هارفارد بمرتبة الشرف وواصل دراسته فيها إلى أن حصل على درجة الدكتوراه فى فرع الكيمياء سنة ١٩١٦ . وقد حصل منذ ذلك الوقت على رتب شرف من أكثر من ٤٠ كلية فى جميع أنحاء العالم . بدأ كونانت حياته العملية بتدريس الكيمياء فى جامعة هارفارد وقد أدت قدراته الفذة إلى تعيينه مديراً لتلك الجامعة فى سنة ١٩٣٣ ، وظل يشغل هذا المنصب عشرين عاماً .

وعندما اعتزل الخدمة فى هارفارد ، عينه الرئيس أيزنهاور سفيراً للولايات المتحدة لدى ألمانيا الغربية من ١٩٥٣ إلى ١٩٥٧ . وقد قام حديثاً بدراسات عن المدارس الثانوية الأمريكية بمنحة من مؤسسة كارنيجى . وهذا الكتاب هو نتيجة هذه الدراسات . ألف كتباً كثيرة منها كتاب « التربية والحرية » Education and Liberty وكتاب عن « تفهم العلم » On Understanding Science وكتاب Science And Common Sense الذى نشرته هذه المؤسسة بعنوان « مواقف حاسمة فى تاريخ العلم » .

المترجم

الدكتور محمد على العريان : أستاذ التربية بكلية المعلمين بالقاهرة وخبير اليونسكو المنتدب بمعهد تدريب المعلمين بالسودان . حصل على ليسانس الآداب ، قسم اللغة الإنجليزية ، بجامعة القاهرة مع درجة الامتياز سنة ١٩٣٩ . ثم حصل على دبلوم معهد التربية العالى للمعلمين بالقاهرة مع مرتبة الشرف سنة ١٩٤٠ . درس فى أكسفورد وإكستر بانجلترا ، وحصل على دبلوم اللغة الإنجليزية ، ثم حصل على درجة الماجستير فى التربية وعلم النفس من جامعة كولومبيا سنة ١٩٥٠ ، ودرجة الدكتوراه فى التربية من الجامعة نفسها سنة ١٩٥٢ ، ومنحته هذه الجامعة ميدالية الخدمة العلمية الممتازة سنة ١٩٥٤ .

شغل عدة مناصب هامة ، فعمل مديراً لمكتب الاستعلامات السياحية بنيويورك ، ثم عمل بقسم الإذاعة والترجمة بمقر الأمم المتحدة بنيويورك . كذلك عمل بدار التحرير للطبع والنشر . واختير منذ سنة ١٩٦٢ عضواً فى لجنة المجمع اللغوى لمصطلحات التربية وعلم النفس . ترجم كتاب « النفس المنبثقة » ، و « نظرات فى الثقافة » ، و « قاموس جون ديوى » ، و « أحاديث للمعلمين والمتعلمين » ، و « النشاط المدرسى فى المدارس الثانوية » ، و « لماذا نعلم » ، و « البراجماتية » ، و « أفكار وشخصية وليام جيمس » ، و « عندما يواجه المعلمون أنفسهم » ، وكلها من الكتب التى أصدرتها هذه المؤسسة .

مصمم الغلاف : سمير على الغلال .

محتويات الكتاب

صفحة

مقدمة بقلم أحمد خاكى وكيل وزارة التربية والتعليم ... ...
تقديم بقلم جون جاردنر ١
القسم الأول : خصائص التربية الأمريكية ٩
القسم الثانى : صفة مميزة فريدة .
المدرسة الثانوية الجامعة ٢٣
القسم الثالث : توصيات للنهوض بمستوى التعليم الثانوى العام ٦٩
القسم الرابع : المدارس الثانوية ذات الدرجة المحدودة
من الجامعية ١٢٩
(أ) المدرسة الثانوية الصغرى
(ب) مدرسة المدينة الكبيرة الثانوية
(ج) مدرسة الضواحى الثانوية

الملاحق

صفحة

الملحق (أ) الولايات التى شملها البحث ١٦١
الملحق (ب) المدارس التى تمت زيارتها ١٦٢
الملحق (ت) معايير تقويم المدرسة الثانوية الجامعة ١٦٨
الملحق (ث) قوائم الجرد الأكاديمى ١٨٧
١ — موجز للبنين
٢ — موجز للبنات
٣ — تعليق على الإحصاءات
الملحق (ج) قائمة الجرد الأكاديمى لولاية ماريلاند ... ١٩٠
الملحق (ح) التعليم المهنى... ... ... ١٩٦
الملحق (خ) إحصاء يشمل ٤٨ ولاية للمدارس الثانوية والمقيدين بها ٢٠٥
الملحق (د) تعليمات بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمى ... ٢٠٦

مقـــدّمة

التعليم الثانوى فى الجمهورية العربية المتحدة

بقلم
أحمد فاكى
وكيل وزارة التربية والتعليم

فى ســـنة ١٩٤١ خرجت علينا وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف حينذاك) ببيان عن عدد الطلبة والطالبات الذين تقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة (أى الشهادة التوجيهية حينذاك) . وقد أحصت الوزارة أن عدد المتقدمين إلى امتحان هذه الشهادة كان فى تلك السنة ٣٦٤١ منهم ٥٣٢ فى قسم الآداب و ٧٤٩ فى قسم الرياضة و٢٣٦٠ فى قسم العلوم . وكان النجاح فى هذه الأقسام بنسبة ٣٧ ٪ و ٣٦٫٤ ٪ و٣٩٫٨ ٪ على التوالى . وكان من المنتظر أن يتقدم لنفس هذا الامتحان فى السنة التالية ٥٠٢٥ أى بزيادة ١٣٧٢ طالباً وطالبة. وكانت هذه الزيادة تعتبر ، عند بعض الباحثين فى تلك السنة ، مشكلة ينبغى التعجيل فى حلها . فإن الزيادة من ٣٦٤١ إلى ٥٠٢٥ كانت فى نفسها دليلا على أن الوعى بمكانة المدرسة الثانوية كان فى ازدياد مطرد . ولم يخف على الباحثين يومذاك أيضاً أن زيادة مقدارها ١٣٧٢ طالباً

كانت مشكلة فى ذاتها تدخل بين المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى كانت تجتازها البلاد والحرب مازالت يشتعل أوارها .

وفى سنة ١٩٦٤ — ١٩٦٥ أى فى السنة التى نكتب فيها نريد أن نورد الأرقام التى تناظر هذه الإحصاءات حتى ندرك ضخامة المشكلة التى تواجهنا هـــذه الأيام فى التعليم الثانوى . تقول إحصاءات هذه الساعة التى نكتب فيها إن جملة المتقدمين إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة يونية سنة ١٩٦٥ فى الجمهورية العربية المتحدة — فيما عدا معاهد الأزهر — قد بلغت ٩٤٥٥٦ طالباً وطالبة ، من هؤلاء ٦٢٦٨٨ فى القسم العلمى و ٣١٨٦٨ فى القسم الأدبى : ومعنى ذلك أن عدد المتقدمين لهذا الامتحان زاد أكثر من ستة وعشرين ضعفاً خلال سنوات مداها أربع وعشرون سنة .

فإذا نحن حاولنا أن نستقرىء الإحصاءات المتاحة لنا بعد ذلك وجدنا تضخماً كبيراً فى الإقبال على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من طلبة المنازل . فنصف الذين تقدموا للقسم الأدبى هذه السنة من طلبة المنازل ، وتقول الإحصاءات إنه قد تقدم من المدارس ١٥٩٣٢ ، ومن المنازل على نظام السنة الواحدة ٧٩٩٦ وعلى نظام الثلاث السنوات ٧٩٤٠ ، أى إن عدد من تقدم من المنازل هو ١٥٩٣٦ وهو عدد يزيد بأربعة على عدد من تقدم من المدارس . أما فى القسم العلمى فهناك هذه الظاهرة ولكنها أخف وقعاً ، إذ أن عدد المتقدمين إلى القسم العلمى كما أسلفنا ٦٢٦٨٨ ، منهم ٤٨٥٦٧ من المدارس و ١٣٠٥٩ من المنازل على نظام السنة الواحدة و ١٠٦٢ من المنازل على نظام السنوات الثلاث .

* * *

وليست هذه فى الواقع إلا ظاهرة من ظواهر التكاثر العددى المذهل الذى امتازت به مراحل التعليم جميعاً ، ومنها التعليم الثانوى . وقد كان عدد تلاميذ المدارس الثانوية لا يعدو خمسين ألفاً بين بنين وبنات فى المدارس الرسمية والحرة ، منهم ٢٨٣٥٤ فى مدارس البنين و٢١٦٩ فى مدارس البنات و١٦٧٧٣ فى المدارس الحرة بنين و١٠٩٨ فى المدارس الحرة بنات ، وحوالى ستة آلاف فى المدارس الأجنبية . ولكن هذا العدد يقفز إلى ١٤٦٥٨٠ فى سنة ١٩٥٢ — ١٩٥٣ وهى السنة الأخيرة التى كانت المرحلة الثانوية فيها ذات خمسة صفوف .

وفى سنة ١٩٥٣ تقرر أن تشطر المدرسة الثانوية إلى شطرين : أحدهما المدرسة الإعدادية وثانيهما المدرسة الثانوية ، وقد أصبحت هذه ذات ثلاثة صفوف ، وعلى الرغم من تخفف المدرسة الثانوية من أكثر من نصف تلامذتها ، إلا أن الإحصاءات تدل على اطراد فى نمو المدرسة الثانوية ذات الثلاثة الصفوف . وترى برفق هذا إحصاءات لعدد طلبة المدارس الثانوية العامة من سنة ٥٣ — ١٩٥٤ حتى سنة ٦٤ — ٦٥ ، ويتضح منه أنها قفزت من ٩٢٠٦٢ طالباً وطالبة فى سنة ٥٣ — ١٩٥٤ إلى ١٧٢٢٢٩ فى السنة التى نكتب فيها .

وينبغى أن نقف هنا قليلا أمام ظاهرة التكاثر هذه . وأول ما نلحظه هنا أن عدد الطلبة فى المدارس الثانوية قد تضاعف، خلال سنى الثورة أى خلال المدة من سنة ١٩٥٣ إلى اليوم ، وأن هذه الزيادة تفوق نسبة التكاثر العددى للجمهورية . وثانى ما نستبينه هو أن معدل الزيادة ظل يتراوح فوق مائة الألف بعشرين أو ثلاثين ألفاً حتى

طفر طفرة لامثيل لها فى السنتين الأخيرتين . فاطراد التكاثر العددى سائر إلى التضاعف .

* * *

ولكن ما السبب الأساسى فى هذه الزيادة التى لمسناها فى هـــذه الإحصاءات ؟ فلنرجع مرة أخرى إلى التعليم الثانوى فى فترة ما بعد الحرب الكبرى الثانية . لقد ظهرت يومذاك فلسفات تعليمية فى ميدان الفكر . كانت الأمم تصطلى بنار الحرب ، وكانت تفكر فيما عسى أن تقوم به من إصلاحات وخدمات بعد أن تضع الحرب أوزارها . وظهرت فى كل أمة من الأمم نوازع لتعديل التعليم ، وقام المربون فيها يدعون إلى إصلاح التربية وإلى الأخذ بأصول ديمقراطية فى التخطيط لها ، ولم تكن مصر يومذاك شذوذاً على ماجال فى العالم المتمدن من هذه الاتجاهات . فقد خرجت وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف يومذاك) فى سنة ١٩٤٣ بتقرير عن إصلاح التعليم فى مصر ، كان الوزير متأثراً فيه كل التأثر بالأفكار التى وفدت من لجان التربية والتعليم فى أمريكا وإنجلترا ، بل كان متأثراً بنوع خاص بلجنة ألفت فى إنجلترا اسمها لجنة نورود ، وكان تقريره يدور حول ما جاء فى تقرير هذه اللجنة .

وكان أول أصل اتجهت إليه أفكار المربين خلال الحرب هو مبدأ تكافؤ الفرص . وقد جاء فى تقرير وزير المعارف فى سنة ١٩٤٣ شرح مسهب لهذا المبدأ . فقد كانت الدراسة الثانوية فى هذه السنين بمصروفات ، وكانت التلميذة فى المدارس الثانوية تتكلف ٤٣ جنيها تدفع

منها عشرين جنيها ، وكان التلميذ يتكلف ٣٣ جنيها يدفع منها عشرين جنيها أيضاً . ومعنى ذلك أن الأولاد والفتيات من القادرين على دفع هذه الجنيهات العشرين هم الذين كان يسمح لهم بالالتحاق بالمدرسة الثانوية والاستمرار فيها ، من غـــير اعتبار لكفاية ولا ميول ولا لمواهب . وقد بشر سنة ١٩٤٣ بالمجانية فى مرحلتى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، وقد جاء فى التقرير ما يلى :

« قلنا إن مبدأ تكافؤ الفرص قد أصبح حقيقة مقررة من حقائق الديمقراطية . وقد ارتبطت به حكومة إنجلترا ، كما ارتبطت به حكومة الولايات المتحدة ، وإن بعض الهيئات المعنية بشئون ما بعد الحرب ترى ضرورة تعاون الأمم جميعاً بميثاق دولى على تحقيق هذا المبدأ ، كما تقترح ألا تقبل أمة عضواً فى أية هيئة دولية أو عصبة أمم جديدة ، إلا إذا أخذت ابتداء بمبدأ تكافؤ الفرص وهيأت له أسبابه » .

« فليس ما يليق بمصر بعد ما تقدم أن تتخلف عن غيرها فى هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد ، فضلا عما فى تحقيق هذا المبدأ وتقرير مجانيـــة التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية بأنواعهما المختلفة ، من نفع ظاهر الأثر ، ومن إصلاح اجتماعى كبير . وإننا لنحس إحساساً واضحاً مؤلماً ما يصيب الطلاب وآباءهم وأسرهم من شقاء محزن وضيق خانق ، بسبب المصروفات المدرسية . ولو أتيح لكل فرد أن يطلع على ما يصف الآباء من حالهم فى طلبات المجانية وما يلتمسون من أسباب إليها لهاله أمر هؤلاء الآباء وبنيهم وبناتهم وأسرهم جميعاً وما يحملون من آلام الشقاء والحرمان ، فضلا عما يحمل عليه ذلك من ضعف

النفس والذلة ، ومايثشأ عنه من أسباب الموجدة والبغضاء بين الطبقات . ثم ماذا تجدى التربية وإصلاح أساليب التعليم إذا كان التلميذ فى المدرسة يحمل من هم أبيه فى ذلك مايباعد بينه وبين هدوء النفس والاستقرار والنشاط العقلى ، وينشىء بينه وبين رفقائه الذين يراهم أقدر منه على دفع المصروفات شعوراً بالمرارة يطرد فى الزيادة يوماً فيوماً حتى ليوشك فى مستقبل الأيام أن يقسم الأمة طبقات متعادية لا تحميها الروابط الروحية المقدسة التى تجمع أبناء الوطن الواحد قلباً وعقلا وعاطفة وفكرة » .

« وما دامت الدولة قد التزمت منذ كانت ، أن تنفق على التعليم أضعاف ماتجبى من التلاميذ باسم المصروفات المدرسية ، فلا معنى للإبقاء على الجزء الذى تحصله والحرص على التشديد على الطلاب وأوليائهم فى سبيله ، ولا معنى لأن تمكن الدولة الأغنياء من شراء المحال فى المدارس بأقل مما تنفقه عليهم ، وأن تهمل الفقراء إهمالا تاماً . مع أنهم قد يكون منهم من هم أحق بهذه المحال من جهة الاستعداد والكفاية ، فالغنى يملك بأسبابه أن يلحق ابنه بالمدرسة مادام يملك المصروفات المدرسية ، والدولة تلزم نفسها بإزاء ذلك أن تدفع له نفقات التعليم التى تبلغ أحياناً نحو ثلاثة أمثال ما يدفع باسم المصروفات المدرسية . أما الفقير الذى لا يملك شيئاً من تلك الأسباب ، لأنه لا يملك المصروفات المدرسية فليس له قبل الدولة شىء من الحق فيما ترصده من مال الأمة لتعليم أبناء الأمة » .

« فأى عدل اجتماعى هذا ؟ وأين مكانه من الديمقراطية التى نحرص على التزام أساليبها فى نظام الحكم ؟ » .

وهذه الدعوة إلى مبدأ تكافؤ الفرص بما اشتملت عليه من دعوة أخرى لمبدأ العدالة الاجتماعية كانت تجول فى صدور المصريين وتتجاوب فى ضمائرهم حتى أصبحت من بين الأمانى التى تروح وتغدو فى أفكارهم وكتاباتهم إبان الحرب الكبرى الثانية . وقد ظلت مجانية التعليم الثانوى من بين هذه الأمانى حتى قامت الثورة الكبرى فى الثالث والعشرين من يولية سنة ١٩٥٢ . وهنا تغيرت الأوضاع تغيراً جذرياً أصبحت معه تلك الأمانى حقائق واقعة .

شملت الثورة انقلاباً فى مفاهيم التعليم كما كانت انقلاباً فى كل المفاهيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وقد تحولت الحياة الرأسمالية وهى لا تزال تتحول إلى حياة اشتراكية ومن أكبر المفاهيم الاشتراكية كان مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم . وهذا الذى كتب فى سنة ١٩٤٣ كان من بين البديهيات التى سلم بها فى سنة ١٩٥٣ وما بعدها . فذلك إذن هو السبب الأساسى فى هذا التزايد المطرد فى أعداد المقيدين فى التعليم الثانوى من بنين وبنات . وهو فى نفس الوقت يماثل التطور الكمى الذى مرت به أعداد الطلبة والطالبات فى سائر مراحل التعليم . فمبدأ تكافؤ الفرص وما يتبعه من توسع فى التعليم هو المسئول الأول عن وجود ١٧٢٢٢٩ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى العام و ٩٠٢٥٥ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى الفنى هذه السنة ، أى ٢٦٢٤٨٤ طالباً وطالبة فى التعليم الثانوى بأقسامه جميعاً .

* * *

وقد صحب هذا الانفجار العددى الذى تبع الثورة الكبرى انفجار أكثر قيمة وأبلغ أثراً فى وظيفة المدرسة الثانوية . وقد قررت وزارة التربية والتعليم أن المدرسة الثانوية ينبغى أن تكون قطعة من المجتمع الاشتراكى الثورى الذى تنشأ فيه . وقدرت أن لطلبة المدارس الثانوية وطالباتها من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة مميزات خلقية ونفسية معينة ينبغى أن تبنى المدرسة وتقوم على أساس الاستفادة منها فى خلق المجتمع الاشتراكى الجديد . ومن بين هذه المميزات ميل الطالب فى هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى ، وبالتفانى فى سبيل المبدأ ، وإلى الاتجاه إلى القيادة ، والإحساس بوجود الجنس الآخر . لكل ذلك أعدت المدرسة الثانوية فى الجمهورية العربية المتحدة لتصقل هذه الميول ، وتطوع منها للمجتمع الاشتراكى الجديد ، وتطوع مواهب النشء حتى يكون خلاقا نافعاً إيجابياً فى حياة المستقبل .

وأما من حيث ميل الطلاب فى هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى فقد وجدت المدرسة الثانوية معيناً لا ينضب من الثورة الروحية التى صحبت الثورة السياسية . فقد أحس الجميع عند انبثاق الثورة أن التعليم العام ينبغى أن يكون أساس المجتمع الجديد ، وأنه ينبغى الاهتمام بالمواطن من حيث نواحيه جميعاً : العقلية والجسمية والروحية ، وأن الأمر فى تحرير المواطن من سيطرة المستعمر أو صاحب الاقطاع رهين بإيمان الجماهير بالاشتراكية ممثلة فى جناحيها من كفاية وعدل ، وأن الشخصية العربية إذا أرادت التكامل فهى تتكامل أولا وقبل كل شىء فى محيط المدرسة ، وفى المدرسة الثانوية بنوع خاص .

وفى هذا التجديد للمدرسة الثانوية أذيعت المبادىء التى كان يجب

اتباعها، وكان أول هذه المبادىء تحقيق ديمقراطية التعليم ، والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص فى أقصى حدوده ، وإشراك أجهزة الحكم المحلى فى تنفيذ سياسة التعليم ، وتطبيق اللامركزية فى المديريات التعليمية ، وإنشاء مجالس الآباء والمعلمين حتى يشترك الآباء والأمهات اشتراكا فعلياً فى الإشراف على تربية أولادهم ، وتنظيم مجالس المجتمع المدرسى وتشكيل اتحادات الطلاب . وليست هذه النظم جميعاً إلا مظاهر تنطوى على الدفعة الروحية التى تكمن وراءها ، ولم يكن إشراك أجهزة الحكم المحلى ولا مجالس الآباء والأمهات ، ولا خلق مجالس المجتمع المدرسى واتحادات الطلاب إلا لتطبيق الديمقراطية فى صورها المتعددة : سواء أكانت فى المحافظة أم المدينة أم المدرسة نفسها .

زد على ذلك أن هذه النظم كانت ولا تزال تدعو إلى جانب من القيادة نحن كمجتمع فى أشد الحاجة إليه . ومجالس المحافظات ، ومجالس الآباء والمعلمين ، ومجالس المجتمع المدرسى واتحادات الطلبة ليست فى الواقع إلا تدريباً على مبدأ القيادة الجماعية الذى ندعو إليه فى مجتمعنا الاشتراكى الجديد . وفى المرحلة الثانوية تستقر الأوضاع النفسية عند الطلبة والطالبات . ونرى أغلب أولئك وهؤلاء فى حاجة إلى إشباع نزعة القيادة ، ثم هم فى حاجة أيضاً إلى التمرس بأنواع النقاش والجدل وإلى مدارسة الحقائق بطريقة عملية ، ثم إن المجتمع فى حاجة أيضاً إلى أن يخلق منهم مواطنين ينقادون لرأى الجماعة مادام رأى الجماعة قد استقر على أمر من الأمور . فهذه هى جميع القيم الروحية التى خلقتها الثورة ، والتى جعلتها أهدافاً المدرسة الثانوية فى جميع أنواعها .

وفى نفس الوقت الذى اتجهت فيه المدرسة الثانوية إلى هذه القيم

عنيت بالصحة النفسية عند الطلبة والطالبات . وقد أسلفنا أن الفتى أو الفتاة يشعر بوجود الجنس الآخر فى هذه السن ، ويميل كل جانب إلى مصاحبة أفراد من الجانب الآخر . ولابد للمدرسة أن تستعنى بهذه الميول الجديدة ، وأن تطوع منها ، وتطامن من سورتها . ولن يتأتى ذلك إلا بانغماس الطلبة والطالبات فى ضروب من الفن الجميل كالرسم والتصوير والموسيقى والغناء والمسرح ، ثم بأن ينصرف نشاطهم الجسمى إلى أنواع من التربية الرياضية . لذلك تمتاز المدرسة الثانوية الآن — على الرغم من زحمة الخطة الدراسية فيها — بهذه الألوان من النشاط التى تلفت نظر الزائر لأول وهلة . فالكثرة الغالبة من الربع مليون طالب الذين يؤمون المدرسة الثانوية يتجهون اتجاهات خاصة ويميلون إلى نواح متعددة من النشاط العملى والفنى والرياضى .

كذلك أصبحت المدرسة الثانوية اليوم موطناً لممارسة الخلق الوعر . ونقصد بالخلق الوعر هنا ما يجب أن يتجشمه الفتى والفتاة من الخشونة والحياة المجاهدة . لقد خلقت الظروف من الجمهورية العربية المتحدة وطناً مرموقاً ، وجعلت منها أيضاً هدفاً للمستعمرين وأشياعهم . لذلك حلت الأخلاق الصلبة محل اللين واليسر والاستكانة والدعة . وأصبح يميز المدرسة الثانوية أننا نهدف إلى خلق رجال يقومون بالدفاع المجيد عن أرض الوطن . لذلك دخلت الفتوة والتربية العسكرية إلى المدرسة الثانوية ، ويتلقاها الفتيان والفتيات جميعاً من السنة الأولى إلى السنة الثالثة فى المدرسة الثانوية .

تلك إذن هى الميزات التى أضفتها الحياة الاشتراكية الجديدة على

المدرسة الثانوية : بسطناها بعض البسط من ناحية التلميذ ونواحيه النفسية . وهناك نواح أخرى استلزمتها حياتنا الجديدة ، وهى العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية ، فإن الاشتراكية قد اقتضت الكفاية والعدل فى وقت معاً . وقد اتجهت الأفكار وبخاصة بعد سنة ١٩٦١ إلى أن يتصل التعليم اتصالا وثيقاً بالحياة الاقتصادية ، وبالإنتاج الزراعى والصناعى ، بل لقد أصبح من البديهيات المسلم بها الآن أن التربية والتعليم ليست إلا استثماراً بشرياً هو أنجح أنواع الاستثمارات . وعلى هذا الأساس فقد وضعت خطط التعليم على أن يكون الاستثمار البشرى والتدريب والتلمذة الصناعية والعمل اليدوى ، كل أولئك مما يجب أن تقوم به المدرسة الثانوية .

* * *

على ضوء هذه الأفكار الثورية خطط للتعليم الثانوى فى سنة ١٩٦٠ ، وقد كانت العناية بتخطيط التعليم الثانوى بضعة من الخطة الشاملة للجمهورية العربية المتحدة . وأعدت الأموال للخطة الخمسية الأولى من سنة ١٩٦٠ — ١٩٦١ إلى ١٩٦٤ — ١٩٦٥ . وعلى الرغم من بعض العيوب التى ظهرت فى الخطة الخمسية الأولى عند التطبيق ، إلا أنها كانت فى نفسها أول جهد اشتراكى تطبيقى فى مجال التربية والتعليم ، وربط هذا المجال بسائر المجالات الاقتصادية والاجتماعية .

وإذا استعرضنا الخطة الخمسية الأولى تبرز لنا حقائق عن التعليم الثانوى لعلها هى العيوب التى ينبغى أن نتجنبها أو نصلح منها عند تنفيذ الخطة السبعية الثانية . وأبرز هذه العيوب أن الخطة زادت من حيث

الكم زيادة واضحة عند التنفيذ . فقد كان مقدراً حسب الخطة أن يلتحق بالمدارس الثانوية العامة فى الخمس السنوات ١٦٣,٠٠٠ طالب وطالبة، ولكن الواقع أن الذين التحقوا بلغ عددهم ١٨٩,٠٠٠ ، وكان المنتظر أن يلتحق بالمدارس الثانوية الفنية فى هـــذه السنوات الخمس ١٠٧,٠٠٠ ، ولكن الواقع أن الذين التحقوا كان عددهم ١١٧,٠٠٠ ، وقد ثبت أن عدد تلاميذ المدارس الثانوية العامة فى هذا العام يزيد ثلاثين ألفاً على ما كان مقدراً له فى الخطة . وكانت نتيجة ذلك تضخما كمياً فى المدارس ، وازدياداً فى كثافة الفصول ، وتعطلا فى بعض أنواع النشاط التى قامت المدرسة الثانوية على أساسها ، وهـــذا الانفجار العددى الذى لحظناه فى صدر هـذا المقال ظهر بوضوح عند تنفيذ الخطة الخمسية الأولى .

أما ثانى العيوب التى نراها فى الخطة الخمسية الأولى ، والتى يجب أن نتلافاها فى الخطة السبعية الثانية ، فهو عزوف الطلبة المتفوقين عن التعليم الفنى ، وميلهم إلى الحياة الأدبية الأكاديمية . وقد صحبت مجانية التعليم الثانوى مجانية الجامعات والمعاهد العليا ، لذلك اتجه أغلب المتخرجين فى المدارس الإعدادية إلى التعليم الثانوى العام دون التعليم الثانوى الفنى . وأصبح الهدف الأول لطالب المدرسة الإعدادية أن ينتقل منها إلى المدرسة الثانوية العامة ، لينتقل من هذه إلى إحدى كليات الجامعة . وكان مقدراً فى الخطة أن يلتحق بالتعليم الثانوى العـــام فى السنوات الخمس ٤٣٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الإعدادية ، ولكن الذين التحقوا فعلا بلغوا ٤٧,٤ ٪ ، وكان مقدراً أن يلتحق بالتعليم

الثانوى الفنى ٢٩,٤ ٪ ، ولكن الذين التحقوا فعلا بلغوا ٢٦,٦ ٪ . فهناك إذن زيادة فى التعليم الثانوى العام على حساب نقص فى التعليم الثانوى الفنى .

وهنا تبدو لنا مشكلة عويصة من مشكلاتنا الاقتصادية : مشكلة فى الصميم من التربية والتعليم عندنا . إننا مقبلون على عصر من الإنتاج الصناعى ، وقد أنشأنا فى سنوات الخطة الأولى من سنة ١٩٦٠ إلى سنة ١٩٦٥ صناعات أصيلة ، ولكننا فى الخطة السبعية القادمة نتطلع إلى خلق الصناعات الثقيلة إلى جانب الصناعات الخفيفة الأخرى . نحن نتطلع إلى دعم المصانع الثمانمائة والخمسين التى أقمناها فى عهد الثورة ، ونحن نعمل فى نفس الوقت على توليد الكهرباء من السد العالى . ونحن نبحث عن المعادن المدفونة فى باطن الأرض ، ونستخرج الحديد وزيت البترول ، ونجاهد للإفادة من شواطىء البحار وإلى استثمار البحيرات التى تمتد فى ريفنا . وكل هذا يقتضى تخريج فنيين يقدرون كل هذه الأعمال ، ويعملون فيها بأيديهم ، ويشرفون على العمال الذين يقومون بها . نحن فى حاجة إلى جيش عرمرم من العمال المهرة ممن نسميهم « فنيين » أو « أسطوات » ، ولسنا فى حاجة إلى مزيد من حملة الشهادة الثانوية العامة . لذلك نرى أنه قد آن الأوان فى الخطة السبعية التالية لوضع مزيد من الوزن على التعليم الفنى ، ولإدخال كثير من الموضوعات الفنية العملية إلى المدرسة الثانوية العامة .

نقول إننا فى حاجة إلى هؤلاء العمال المهرة ، وقد ذكر فى غير هذا المقام أن أسلاك الكهرباء المستمدة من السد العالى سوف تبلغ ٢٤٠٠

كيلو متر ، وأن مثل هذه الأسلاك سوف تتطلب عمالا مهرة ممن يتمرسون بالتنفيذ . وكذلك سيقتضى إنشاء الصناعات الثقيلة أضعافاً مضاعفة لعدد هؤلاء العمال . والذى يحدث الآن هو أن يتكلف المهندسون من خريجى كليات الهندسة معظم الأعمال الإشرافية التى كان يجب أن يقوم بها الأسطوات ، وفى هذا ضياع للملكات فنية عليا ، أو قد يتكفل بعض العمال غير المهرة بوظائف إشرافية فيتأثر بذلك الإنتاج . فحاجتنا إلى عمال مهرة هى ضرورة اقتصادية ملحة فى الخطة السبعية التالية ، ولا بد أن يطوع التعليم حتى يلتقى وخطة التنمية الاقتصادية فى مكان واحد .

* * *

يعجب زائر المدرسة الثانوية ــ عامة كانت أو فنية ــ بمظاهر النشاط التى تمتاز بها . لكن هناك عاملا خفياً يسير المدرسة من بدء الدراسة إلى آخر يوم فى السنة الدراسية ، وليس هذا العامل الخفى إلا « الامتحان » . إنه هو اليد الخفية التى تدفع الطالب أو الطالبة إلى العمل ، وهو المعيار الذى يتخذه الآباء عند محاسبة أبنائهم وتتخذه الوزارة فى أحيان عند تقويم عمل الناظر أو المدرس . وقد تخلفت عقدة الامتحان هذه فى عقلنا الباطن حتى ما تزال تقلق بالنا وتقض مضاجعنا . ومعنى الامتحان أن يكون التحصيل الدراسى هو الأساس الأول للتعليم وأن يلتوى القصد فى المدرسة الثانوية عن السبيل الأقوم : سبيل التربية الشاملة ، فيصبح مجرد استظهار لمعلومات تحشى بها أدمغة التلاميذ ، ويزيد فى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يزال رهناً بالدرجات التى يحصل عليها الطالب .

لقد أصبح التعليم مجانياً حقاً ، وهناك أمكنة فى التعليم الابتدائى تستوعب أكثر من ٩٠٪ من عدد الملزمين . ولكن حينما ينتقل هؤلاء إلى التعليم الإعدادى تصادفهم عقبة فى عدد الأمكنة المتاحة لهم ، فليس هناك من هذه الأمكنة المتاحة بالسنة الأولى من التعليم الإعدادى إلا ما يستوعب ٢٧٫٤٪ من عدد تلاميذ السنة السادسة الابتدائية ، وليس فى التعليم الثانوى العام من الأمكنة المتاحة إلا مايستوعب ٤٧٫٤٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الإعدادية . وليس هناك معيار للقبول فى التعليم الإعدادى أو الثانوى إلا هذا المعيار التحصيلى لذلك كان للامتحان — سواء رضينا أم لم نرض — هذا الوزن الذى أسلفنا ذكره ، ولذلك كان للتحصيل هذه القيمة التى تتنافى فى أحيان وأساليب التربية الحديثة .

زد على ذلك أن الحماسة فى التحصيل قد وجدت سبيلها إلى الخطة الدراسية وإلى المناهج والكتب . فإذا بحثت خطط الدراسة الثانوية العامة ، وإذا بحثت المناهج التى وضعت لتطبيق الخطة ، وإذا فحصت الكتب التى ألفت لتنفيذ هذه المناهج — وجدت روحاً من الطموح والتطلع عند المسئولين عن هذه جميعاً . ويفسر ذلك الحماسة التى تميز واضع الخطة ومنافسة أصحاب المواد كل واحد منهم مع الآخر ، وتزيد المؤلفين عند تأليف كتبهم . والخطة تشمل ٣٨ حصة فى الأسبوع وتزيد إلى ٤٠ فى بعض الأقسام ، والمواد التى تفرض على الطالب تتراوح بين ثمان وإحدى عشرة . ولكل صاحب مادة وجهة نظر يعزز بها موقفه من حيث حاجة المجتمع إلى مادته ، ومن حيث ضرورة التوسع فى هذه المادة . وسرى ذلك التحمس إلى مؤلفى الكتب

فتضخمت الكتب المقررة ، وأصبحت عسيرة مليئة بالمادة تشمل من المعلومات ماهو أقوم ، وماهو قيم ، وما هو غير قيم .

وقد بلغ من حماسة أصحاب المواد المختلفة أنه لما رؤى تعديل الخطة والمنهج فى سنة ١٩٦٠ — ١٩٦١ أجريت التعديلات الآتية :

— إلغاء مادة التخصص (المادة الإضافية) فى القسمين العلمى والأدبى .

— دراسة لغة أجنبية واحدة فى الصف الأول والصفين الثانى والثالث العلمى ، أما القسم الأدبى فيدرس لغتين .

— زيادة حصص اللغة الأجنبية الأولى واللغة العربية والدين .

— تقرير دراسة المواد الجديدة الآتية :

* المجتمع العربى — لجميع صفوف المرحلة
* التاريخ الطبيعى — للصف الأول .
* اقتصاد — للصف الثانى الأدبى .
* جيولوجيا ومساحة — للصف الثالث الأدبى .
* الرسم الهندسى — للصف الثالث العلمى .

ولا يدل هذا الإجراء إلا على أن واضعى هذا التعديل كانوا يعتقدون أنه لامناص من أن يكلف طالب المدرسة الثانوية بهذا العبء من المواد من غير تقدير لطاقة الطالب نفسه ، ولا لما تتطلبه هذه المواد من تعمق فى الدراسة . لذلك لم تمض سنوات أربع حتى أعيدت اللغة الأجنبيةالثانية وحذف الرسم الهندسى .

ولا شك إذن أن عامل الامتحان — وهو الذى أدى إلى العناية بالتحصيل الدراسى — ثم عامل التضخم فى الخطة والمنهج والكتاب ، قد أديا إلى ازدحام خطة المدرسة الثانوية وتكالب الطلبة على الاستظهار. ولسنا ندرى إن كان هذا يسمح للمدرسين أن يحسنوا التدريس ، أو أن يعالجوا المنهج على الوجه الصحيح . وإن المرء ليتساءل هل يمكن دراسة هذا القدر من كل مادة من المواد الإحدى عشرة مع ما فى ذلك من إرهاق للطالب جسماً وعقلا ؟ وهل من اللازم أن يكلف كل طالب بكل هذه المواد مجتمعة ؟

فإذا انتقلنا إلى الخطط والمناهج الخاصة بالتعليم الفنى من صناعى وتجارى وزراعى وجدنا نفس الروح الطموح التى سرت فيما يختص بالتعليم العام . بل يزيد من الصعوبة أننا بين مواد عملية ومواد فنية ومواد ثقافية ، وأن الطالب فى المدرسة الفنية لا يصيب من التدريب العملى إلا نسبة قليلة من نسب الدراسة .

لكل ذلك نتوقع أن تكون الخطة السبعية الثانية أكثر احتفاء بالكيف ، وأشد حرصاً على ترقية التعليم ، وأدعى إلى تنفيذ ما أشرنا إليه فى صدر هذا المقال من وفاء بمطالب المجتمع من حيث الحاجة إلى العمال المهرة ، ومن حيث التعمق فى دراسة المواد المختلفة . وليس يتأتى ذلك فى نظرنا إلا بأسلوبين من أساليب العمل نعتقد أنهما لازمان فى بدء العمل بخطتنا السبعية :

وأول هذين الأسلوبين أن يتوحد التعليم الثانوى جميعاً على أساس أن يكون هناك كثرة من الطلاب والطالبات ممن يدرسون مواد عملية إلى

جانب المواد الفنية ، وثانيهما أن يحدد عدد المواد للطالب بخمس يختارها إلى جانب اللغة العربية ، بوصفها لغة قومية . وفى هذه الحالة يطالب كل طالب أن يتعمق فى دراسة المواد الخمس وأن يعنى بالجانب التطبيق منها ،وبذلك يرتفع مستوى التحصيل ، ويكون التحصيل نفسه نتيجة للتجربة والممارسة والتطبيق .

ذلك حديثنا عن بعض النقاط التى أثارتها قراءة هذا الكتاب الذى بين أيدينا . إنه كتاب لمؤلف جليل عنى بعد أن نال حظاً من الحياة السياسية بأن يكتب عن التعليم الثانوى . وكل كلمة من كلمات هذا الكتاب يمكن أن توضع موضع الاعتبار فى الدفعة الكبرى التى نتوق إليها عند تعديل الأسس الأولى للتعليم الثانوى فى الجمهورية العربية المتحدة . فإننا نؤمن أن الثورة التى شملت حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية لابد أن تشمل التعليم جميعه من الأساس ، فما زلنا فى حاجة إلى أن تجتاح مدارسنا ثورة التربية .

الإسكندرية فى أول يونية سنة ١٩٦٥ .

تطور التعليم الثانوى

فى الجمهورية العربية المتحدة من سنة ١٩٥٣ إلى سنة ١٩٦٥

(١) الثانوى العام

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
١٩٥٤/٥٣	٢٠٠	٨٠	٢٦٦٧	٧٩١٥٩	١٢٩٠٣	٩٢٠٦٢
١٩٥٥/٥٤	١٩٧	٨٢	٣١٩٨	٨٩٧٦٩	١٦٣٢٦	١٠٦٠٩٥
١٩٥٦/٥٥	٢٠٨	٨٦	٣٥٤٥	٩٠٥٦٦	١٧٠٤٦	١٠٧٦١٢
١٩٥٧/٥٦	٢٠١	٧٨	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	١٨٢٧٦	١٠٩١٥٣
١٩٥٨/٥٧	٢٠٢	٧٤	٣٥٧٤	٩٠٦٧٢	١٨٧٢٣	١٠٩٣٩٥
١٩٥٩/٥٨	١٩٩	٨٣	٣٦٢٩	٩٤٩٠٢	٢٠٧٠٦	١١٥٦٠٨
١٩٦٠/٥٩	٢١١	٨٠	٣٦٧١	٩٧٢٩٦	٢٣٤٧١	١٢٠٧٦٧
١٩٦١/٦٠	٢٢٥	١٠٢	٣٩٦٨	١٠٣٤١٣	٢٨٧٤٨	١٣٢١٦١
١٩٦٢/٦١	٢٢٦	١١٨	٣٩٢٦	٩٦١٤٨	٢٨٤٥٩	١٢٤٦٠٧
١٩٦٣/٦٢	٢٢٥	١٣٠	٣٩٦٥	٩٦٢٤٤	٣٠٨٣٠	١٢٧٠٧٤
١٩٦٤/٦٣	٢٤٨	١٢٦	٤٢٠٧	١٠١٩٩٤	٣٥٨٠٢	١٣٧٧٩٦
١٩٦٥/٦٤	٢٥١	١٩٠	٤٨٦٣	١٢٤٧١٢	٤٧٥١٧	١٧٢٢٢٩

(ب) الثانوى الصناعى

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
١٩٥٤/٥٣	٢٩		٣٢٦	٩٠٠٧	—	٩٠٠٧
١٩٥٥/٥٤	٢٨		٢٣٧	٦٨٤٦	—	٦٨٤٦
١٩٥٦/٥٥	٢٨		٢٠٠	٧١٩٢	—	٧١٩٢
١٩٥٧/٥٦	٢٤	٣	٢٧٣	٩٧١٩	—	٩٧١٩
١٩٥٨/٥٧	٢٤	٢	٣٧٠	١١٥٩٤	—	١١٥٩٤
١٩٥٩/٥٨	٢٥	٣	٤٢٣	١٣٧٣٥	—	١٣٧٣٥
١٩٦٠/٥٩	٢٥	١٩	٤٩٧	١٥٧٢٢	—	١٥٧٢٢
١٩٦١/٦٠	٢٥	٢٥	٦٢٤	١٩٩٦٨	—	١٩٩٦٨
١٩٦٢/٦١	٢٦	٢٤	٧٤٥	٢٢٦٢٦	—	٢٢٦٢٦
١٩٦٣/٦٢	٢٧	٢٦	٨٣٢	٢٥١٠٠	—	٢٥١٠٠
١٩٦٤/٦٣	٢٧	٤٦	٨٩٥	٢٦٨١٨	—	٢٦٨١٨
١٩٦٥/٦٤	٢٩	٥٥	١٠٠٣	٣٠٢٨٦	—	٣٠٢٨٦

(حـ) الثانوى التجارى

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ ذكور	إناث	جملة
٩٥٤/٥٣	٢٠	—	١٨٣	٣٨٨٥	٤٩٥	٤٣٨١
٩٥٥/٥٤	٢٠	—	١٩٩	٣٩٦٥	٥٤٦	٤٥١١
٩٥٦/٥٥	٢٥	—	٢٠٠	٦٦١٢	٨١٩	٧٤٣١
٩٥٧/٥٦	٢٨	٣	٤١٢	٩٣٧٢	١٣٩١	١٠٧٦٣
٩٥٨/٥٧	٣١	٣	٥٩٢	١٤٦٣٠	٢٢٥٦	١٦٨٨٦
٩٥٩/٥٨	٣٣	٤٦	٧٦١	١٨٧٥٣	٣٧٤٤	٢٢٤٩٧
٩٦٠/٥٩	٣٧	٤٩	٩٥٧	٢٢٩٥٨	٥١٧٢	٢٨١٣٠
٩٦١/٦٠	٤٤	٥٢	١٢٠٣	٢٨٢٧٠	٧٩٥٦	٣٦٢٢٦
٩٦٢/٦١	٤٨	٦٢	١٣٣٩	٢٩٧٣٣	١٠٠٤٢	٣٩٧٧٥
٩٦٣/٦٢	٥٤	٦٧	١٤١٧	٢٩٩٥٤	١٢١١١	٤٢٠٦٥
٩٦٤/٦٣	٥٥	٧٣	١٤٥٦	٢٩٤٨٠	١٣٩١٧	٤٣٣٩٧
٩٦٥/٦٤	٥٤	٧٩	١٥١٦	٢٨٥١٢	١٦٦٤٧	٤٥١٥٩

(د) الثانوى الزراعى

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ ذكور	إناث	جملة
٥٣/٩٥٤	١٢	—	٩٧	٢٣٠٢	—	٢٣٠٢
٥٤/٩٥٥	١٢	—	٩٩	٢٦٦٩	—	٢٦٦٩
٥٥/٩٥٦	١٢	—	١٤٣	٣٧٣٨	—	٣٧٣٨
٥٦/٩٥٧	١٢	—	١٧٥	٤٣٧٠	—	٤٣٧٠
٥٧/٩٥٨	١٤	—	٢١٣	٦١١٩	—	٦١١٩
٥٨/٩٥٩	١٥	٣	٢٤٧	٧٤٤٣	—	٧٤٤٣
٥٩/٩٦٠	١٦	٥	٢٨٧	٩٠٠١	—	٩٠٠١
٦٠/٩٦١	١٩	٢	٣٣٧	١٠٥٣٣	—	١٠٥٣٣
٦١/٩٦٢	٢١	١	٣٥٧	١١٠٤٩	—	١١٠٤٩
٦٢/٩٦٣	٢٢	١	٣٨١	١١٨٢٥	—	١١٨٢٥
٦٣/٩٦٤	٢٤	٦	٤١١	١٢٤٨٦	—	١٢٤٨٦
٦٤/٩٦٥	٢٦	١٩	٤٨٢	١٤٨١٠	—	١٤٨١٠

تقديم

بقلم

جون جاردنر

رئيس موسسة كارنيجى بنيويورك

فى التاسع عشر من فبراير سنة ١٩٥٧ أتم جيمس برايانت كونانت واجباته الأخيرة كسفير للولايات المتحدة الأمريكية لدى جمهورية ألمانيا الاتحادية .

وبعد عشرة أيام فقط من ذلك التاريخ كان منهمكا فى المراحل الأولية لهذه الدراسة الهامة للمدرسة الأمريكية الثانوية التى تعتبر سجلا تاريخياً بالغ الدلالة . وكانت الإعدادات لهذا التحول فى العمل من سفير إلى باحث علمى قد تمت قبل البدء فيه بمدة .

فقبل الشروع فيه بشهور عديدة عن لى أن أسأل الدكتور كونانت عما إذا كان ثمة احتمال فى أن يوجه عنايته إلى التربية بعد إتمام مهمته فى ألمانيا ، فأجاب من فوره بأن العودة إلى التربية كانت تحتل أسمى مكان فى ذهنه من مجال اهتمامه ، وأن أعظم مايبتغى أداءه أكثر من أى شىء آخر هو أن يتناول بالفحص والتحليل بعض المشكلات العصيبة التى تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية .

وكانت هذه الإجابة خبراً ساراً يزف إلى التربية الأمريكية ، فمن

العسير أن يجد المرء شخصاً أوفى منه عدة ، وأكمل استعداداً ، للقيام بمثل هذه الدراسة فى هذه اللحظة الراهنة من تاريخنا . فبعد بلوغ ذروة حياة حافلة بالخدمة الممتازة للتربية وللوطن ، من المحقق أن مقدرة الدكتور كونانت على حيازة ثقة الناس عامة ، مقدرة كبيرة وفى محلها . إن تكريسه حياته للبراعة الفكرية المدققة ، وولاءه للمبادىء الاجتماعية والمثل العليا السياسية التى تعطى الحياة لهذه الأمة — كلاهما مؤهلان فى غاية الأهمية الحيوية للوفاء بالتزامات هذا العمل .

ومدار بحث الدكتور كونانت ، ومركز انتباهه هو المدرسة الثانوية « الجامعة » — وهى ظاهرة أمريكية بنوع خاص .

وهى تسمى جامعة لأنها تقدم فى ظل إدارة واحدة وتحت سقف واحد (أو سلسلة من السقوف) ، تعليما ثانوياً لكل أطفال المرحلة الثانوية تقريباً القاطنين فى بلدة واحدة أو جيرة واحدة . فعليها تقع تبعة تعليم الولد الذى سيصبح عالماً من علماء الذرة ، وتعليم البنت التى ستتزوج فى سن الثامنة عشرة ، وتعليم الربان المنتظر لإحدى السفن ، وتعليم الرئيس المقبل لإحدى الصناعات .

وهى مسئولة عن تعليم الأطفال الأذكياء والموهوبين والأطفال الأقل ذكاء ومقدرة بكل ما فيهم من صنوف الفروق الفردية وأنواع الطموح المهنى والحرفى وضروب الحوافز المختلفة .

وصفوة القول أنها مسئولة عن تهيئة تربية صالحة ومناسبة وسديدة لكل الناشئة فى نطاق بيئة ديمقراطية يعتقد الشعب الأمريكى أنها تخدم المبادىء التى يعتزون بها ويحرصون عليها .

ولا ريب أن هناك فريقاً من الناس يقولون إن بلوغ هذا المأرب غير مستطاع . ولكن ، عندما يقول رجل مثل جيمس كونانت إن ذلك مستطاع ، فكلمته لاترد ، ويجب على الأمة أن تراعى ذلك وتحمل هذا القول على محمل الأمانة .

عندما كان الأستاذ كونانت فى شرخ الصبا ، كان معترفاً به كواحد من أعاظم كيميوبى الأمة . ولقد شغل منصب مدير جامعة هارفارد وهو فى الأربعين من سنه . وحمـــل الأمانة ولم يخدم هارفارد فحسب ، وإنما خدم الأمة فى كلتا الحربين العالميتين .

ولقد شغل نفسه طوال حياته لا بدراسة التربية الأمريكية والتفقه فيها فحسب ، وإنما أيضاً بدراسة التربية المقارنة ، وله بحوث مستفيضة فى النظم التعليمية فى استراليا ونيوزيلندا وبريطانيا وألمانيا وسويسرا .

ولقد حسب بعضهم أن تعيين الدكتور كونانت فى مركز من أعلى مراكزنا الدبلوماسية فى سنة ١٩٥٣ — هو الفصل الختامى فى قصة حياة حافلة بجلائل الأعمال ، ولكن الفصل الذى تلاه اعطى القصة اتجاهاً جديداً ومثيراً .

بيد أن الدكتور كونانت عندما فارق منصبه العام الرفيع اختار عامداً أن ينأى عن أضواء الشهرة ، ورفض عدداً لاحصر له من الدعوات لإلقاء الأحاديث ، ولم يقبل الالتماسات العديدة التى جاءته من المنظمات البارزة لكى يصبح عضواً فى مجالس إدارتها . وبقدر الإمكان أعرض عن قبول مختلف أنواع التكريم والهبات التى تهطل على رجل فى مثل مقامه . لقد كان مشغولا جداً بالجوهر دون المظهر . وكان

منهمكا فى الخدمة العامة للنفع العام ، ولم يكن لديه وقت يسمح بأن يضيعه فى الزبد الذى يذهب جفاء ، وهو يكرس وقته وجهده فيما ينفع الناس والذى يمكث فى الأرض .

ولقد خطط برنامجه ورسم خططه بيد قوية واثقة سريعة لا تعرف الإحجام ولا التردد . وجمع نفرا من الباحثين والعاملين من الطراز الأول . وسرعان ما شق طريقه إلى قلب الميدان يجمع البيانات والإحصاءات .

ولقد فعل كل ذلك قبل أن يحفز ظهور الأقمار الروسية الشعب الأمريكى إلى إنعام النظر من جديد فى نظامهم التربوى .

ومثل كل الناس الذين يولون اهتماما جدياً ومثابرا للتربية الأمريكية ، فإن الدكتور كونانت لم يتلمس طريق تعلمه عن هذا الموضوع من الأقمار الروسية ، فما كان بوسع الأقمار الروسية أن تعلمه شيئاً .

فلقد كان — من قبل — من أشد الناس إلماماً وفقهاً وتمييزاً لأفضل ما فى التربية الأمريكية ، عالما بحسناتها ، ونصيراً لخير ما فيها .

ولقد أخذ على عاتقه القيام بهذا البحث عيناً بسبب وعيه وفهمه وإحاطته بالمشكلات التى تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية ، وإيمانه العميق بأن هذه المشكلات قابلة للعلاج والحل .

وعلى خلاف كثير ممن يدلون بدلوهم فى هذا الميدان ، نجد الدكتور كونانت قليل الانتفاع بالمقارنات بالتربية الروسية . ذلك أن موجة الدعاية والترويج للمدارس السوفيتية أنتجت انطباعات باطلة ،

ودعاوى زائفة ، واستنتاجات حمقاء ، أكثر من أى عنصر آخر فى المناقشات الجارية للتربية .

على أن التعميمات المتسمة بالفطنة ، عن المدارس الروسية يتضاعف عسر فهمها من جراء التحولات والتبدلات الأخيرة فى السياسة التربوية السوفيتية ، ذلك أن الاتجاه المقبل للتربية الروسية ليس واضحا . وحتى إذا عرفنا على وجه التحديد إلى أين تسير التربية الروسية ورصدنا وجهتها ، فإن هذه المعرفة ستكون محدودة النفع فى الحكم على هذا الاتجاه . فمن المستحيل تقويم أى نظام تعليمى معزول عن المجتمع الذى يعكس هذا النظام ويخدمه فى آن . والدكتور كونانت فاقه لهذه الحقيقة . ولقد أكد مرارا وتكرارا أن التربية الأمريكية ينبغى أن تضع مآربها وأهدافها نصب عينها ، وأن تقوى وسائلها فى ضوء تلك الغايات .

والتقرير الوارد فى هذا السفر تقرير ميدانى واقعى ، وهو يعالج حقائق ووقائع . وتوصياته محددة تنصب على الطب لمشكلات معينة .

وسيلقى هذا التقرير اهتماماً خاصاً بصفة رئيسية من أولئك الذين لديهم من الواقعية الكافية ما يحملهم على أن يواجهوا مشكلات التربية فى المجتمع الأمريكى كما توجد بشكلها الراهن الآن . فكثير من الجدل الذى يثور حول التربية اليوم يصدر عن أناس ليسوا مهتمين حقاً بمواجهة المشكلات كما توجد ، وإنما يعنون بالتنفيس عما يعتمل فى صدورهم من هوى وتعصب ، وعن الكيد بعضهم لبعض والتنابز بالهتافات العدائية وصيحات الحرب .

فاذا كان القارىء ينتمى إلى هذه الفئة فلن يجد فى هذا الكتاب بغيته . ولكنه إذا كان على استعداد لأن يشمر عن ساعد الجد ويقول: « ما الذى نستطيع أن نفعله على وجه التحديد — غداً — لكى تنهض بمدارسنا ؟ » فهذا هو كتابه .

وقد يبدو هذا التقرير فى بعض مواضعه « محافظاً » من الوجهة التربوية فى كونه لا يعلق على التجارب التى تبشر بالخير والنفع المأمول فى ميادين مثل التليفزيون التعليمى ، وفى كونه لا يتصدى للاتجاهات الجديدة فى تعليم الحساب والطبيعة واللغات .

بيد أن الدكتور كونانت كرجل من رجال الطليعة التربوية من التقدميين لا يحتاج إلى دفاع . فلقد أبدى طوال حياته — على مر السنين — اهتماماً حيوياً بالتجريب فى المدارس والكليات .

وهذا التقرير يشير إلى التجديدات إشارة عابرة فحسب ، لا لشىء إلا لأنها ينبغى أن توضع على محك الزمن ويثبت نفعها .

ولذلك نجد الدكتور كونانت هذا التقرير يركز على تلك التحسينات فى المنهج وفى التنظيم المدرسى التى يمكن الأخذ بها بثقة وسداد على يد أى نظام مدرسى . ولقد شهد العامان الأخيران ضجة كبرى حول ما فى مدارسنا من عيوب ومثالب .

ولعل الخصيصة المميزة لما أسهم به الدكتور كونانت فى هذا التقرير هى أنه عالج الموضوع علاجاً إيجابياً بناء . فهو يؤكد مراراً وتكراراً ان مدارسنا العادية — المتوسطة — فى وسعها أن تصبح مدارس جيدة ، وأن مدارسنا الجيدة فى وسعها أن تصبح ممتازة — وهو يوضح

ثنا ذلك بسلسلة من الخطوات يتسنى لأى مواطن ملم بشئون التعليم أن يفقهها .

ومهما يكن شأن هذا التقرير فمن العسير أن يقال إننا نبالغ فى توكيد أهميته فى هذا الوقت بالذات .

فئات الآلاف من المواطنين فى طول البلاد وعرضها مهتمون بأمر مدارسهم ، وهم يتساءلون عما ينبغى لهم أن يفعلوه حيالها ، ويلتمسون الجواب وينشدون التوجيه .

ولقد زودهم الدكتور كونانت بهذا التوجيه . ولهذا السبب ذاته ، فإن فريقاً منا يؤمن بأن الدكتور كونانت بعد حياة طويلة حافلة بأجل الأعمال والخدمات الممتازة للأمة ، قد أسدى أجل خدمة أسهم بها فى حياته بإعداد هذا التقرير .

ولا يوجد طور أو شكل من أطوار وأشكال حياتنا القومية لا يمكن تحسينه تحسيناً جذرياً عن طريق المزيد من الجهد المبذول من قبل الشعب ، وعن طريق التشبث ببلوغ المستويات العليا . وهذا صحيح بالقياس إلى مدارسنا . ففى وسعنا أن نحسنها وننهض بمستواها أيضاً ونبلغ بها مستوى رفيعاً من الامتياز والتفوق . ونية الدكتور كونانت ومأربه هو أن تمضى المدارس فى هذا السبيل تصعيداً على معارج التحسين والنهوض إلى أن تبلغ الذروة . وليس ثمة ريب فى أن كل ولى حميم جاد للتربية الأمريكية سيهلل ويكبر لهذه النية .

وإذا كان لى أن أوصى بقراءة سفر وحيد لكل الأمريكيين الذين ينشدون تحسين مدارسهم فإنى أوصيهم بقراءة هذا التقرير وأنا مطمئن كل الاطمئنان إلى سلامة تقديرى .

القسم الأول

خصائص التربية الأمريكية

إن أعضاء مجالس التعليم والقائمين على أمر المدارس وإدارة دفتها — الذين يوجه لهم هذا التقرير — عارفون بالفروض الأساسية التى ينطوى عليها النمط الراهن للتربية الأمريكية . وهم يدركون أن وظيفة المدرسة الأمريكية الثانوية وظيفة ناجمة من التطور التاريخى لمدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا ، وبصفة خاصة ، تعكس هذه الوظيفة تغييرات معينة أساسية فى كيان مجتمعنا حدثت فى اثناء هذا القرن .

بيد أن بعض قراء هذا التقرير ، ممن لم تتح لهم فرصة دراسة المدارس الأمريكية العامة ، أو درسوها دراسة سطحية ، قد لايكونون على وعى بالسبل التى افضت بنظم مدارسنا وكلياتنا إلى أن تختلف هذا الاختلاف البين عن تلك النظم القائمة فى الأمم الحرة الأخرى .

ومن ثم فإن موجزاً مبسطاً لخصائص التعليم العام الأمريكى بمثابة مقدمة لدراسة قطاع من النمط التربوى — هو المدرسة الثانوية الممولة بالضرائب — ، هذا الموجز يعتبر استهلالا لائقاً فى محله لمثل هذه الدراسة .

ومن المحقق أن نواحى عديدة من مسرح أحداث التربية الأمريكية تبدو الملاحظ الأجنبى — غريبة وعجيبة لدرجة تجعلها تكاد تكون غير مفهومة .

فأولا ، كلياتنا وجامعاتنا محيرة . فثمة معاهد ومؤسسات كثيرة جدا لها شروط ومتطلبات الالتحاق بها متنوعة جداً ، ولها أنماط كثيرة مختلفة من البرامج بحيث إن الزائر الأجنبى يلاقى صعوبة فى تحديد تلك المقومات والأجزاء عن جامعة ما ، تعنى ما يعتبره الوظيفة الحقيقية للجامعة .

فلا يوجد فى الجامعات الأوروبية نظير مساو لكلية العلوم العالية أو الراقية الموجودة عندنا ، وليس فيها أى إعداد للتعليم العام . فالجامعات الأوروبية بصفة جوهرية مجموعة من الكليات ينصب اهتمامها على تعليم الأعضاء المقبلين للمهن العلمية .

أما التربية العامة أو التثقيف فى الفنون العقلية أو الراقية للطبيب أو المحامى أو عالم اللاهوت أو المهندس أو العالم أو الباحث العلمى المتخصص ، فهذه تقدمها مدارس ثانوية خاصة يتقرر الالتحاق بها بمقتضى نظام دقيق من الاختيار فى سن العاشرة أو الحادية عشرة . والذى يحدث أن نسبة لا تزيد عن عشرين بالمائة من فئة عمر زمنى معين هى التى تختار من المدرسة الابتدائية وتنخرط فى سلك المدارس المؤدية إلى الجامعة .

ومن ثم نجد نوعاً من تبديد المواهب فى ظل النظام الأوروبى .

ولم يقدر أحد كمية الموهبة الكامنة التى تذهب بددا دون استثمار فى ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وسويسرا بسبب نظام الاختيار المبكر للطلاب الذين تتاح لهم وحدهم دراسة سابقة تؤهلهم لدخول الجامعة — وهو اختيار غالبا ما يتأثر بالنظام الطبقى للبلاد الأوروبية . فأما

الثمانون أو الخمسة والثمانون فى المائة الأخرى من الطلاب فيتوقف تعليمهم الرسمى عند سن الرابعة عشرة ويذهبون للعمل .

وطبعاً ، يتم اختيار أولئك الذين سينخرطون فى سلك التعليم السابق على الجامعة على أساس المقدرة الأكاديمية ، ولكن تقاليد الأسرة تلعب دورا كبيرا . وكثير من الأولاد والبنات من أبناء الفلاحين الذين يعملون بالمزارع ، ومن أبناء الطبقة العاملة ، لا يأملون ، بل ولا يخطر ببالهم أبدا أن يحاولوا دخول المدرسة المفضية إلى الجامعة .

وفى المدارس الأوروبية المؤهلة لدخول الجامعة يعطى مقرر صارم يمتد إلى ثمان أو تسع سنوات دراسية فى اللغات والرياضيات والعلوم والآداب ، وبعد الطالب لكى ينجح فى امتحان حكومى رسمى يحصل بمقتضاه على شهادة تخوله الالتحاق بإحدى الجامعات .

والذين يرسبون على طول هذا الخط الطويل عدد كبير من الدارسين ، وثمة عدد آخر لا يستهان به يسقطون صرعى على جانب الطريق ، ولكن أولئك الذين ينجحون ويبلغون نهاية المطاف يختمون هذا الشوط وهم متقنون للغتين أجنبيتين ، وملمون بحساب التفاضل والتكامل والفيزياء والكيمياء على مستوى السنة الثانية من مقررات كلياتنا .

أما أولئك الذين لا ينخرطون فى سلك المدارس السابقة على الجامعة ، فيما عدا نسبة ضئيلة ممن يدخلون مدرسة متوسطة ، فهؤلاء يختمون تعليمهم النظامى « الكامل » فى سن الرابعة عشرة .

وكثيرا ما تقع العين على مقارنة بين نسبة الشباب فى سن التعليم الجامعى الذين يدرسون فى كلية أو جامعة أمريكية وبين نسبة الشباب الألمانى أو السويسرى أو الفرنسى الملتحقين بالجامعة . صحيح أن حوالى ثلث شبابنا « يذهبون إلى الكلية » وأن حوالى ١٥ ٪ أو ٢٠ ٪ فقط من البنين والبنات فى أى بلد أوربى طلاب جامعيون . ولكن الغالبية العظمى من الأمريكيين ليسوا طلابا جامعيين بالمعنى الأوروبى للاصطلاح — أى بمعنى طلبة يعدون أنفسهم لمهنة . وفى الواقع أن نسبة الشباب الذين يعدون أنفسهم لكى يكونوا أطباء ومحامين ومهندسين وعلماء وأساتذة ومعلمين للمواد الأكاديمية تكاد تكون هى نفس النسبة فى أمريكا مثلما هى فى أوروبا — وهى نسبة مئوية ضئيلة بشكل يبعث على الدهشة ، إذ لا تتجاوز ٦ ٪ من فئة سن معينة .

ولكى يفهم المرء الكليات والجامعات الأمريكية فعليه أن يكون على وعى بتاريخها ، ذلك أن قيام عدد قليل من الكليات الأمريكية (نظام السنوات الأربع) فى أثناء الفترة الاستعمارية واستمرار بقاء هذه المعاهد فى أثناء السنوات الأولى للجمهورية الأمريكية — كان له تأثير حاسم على التعليم العالى فى هذا البلد . ولعل ما يساوى ذلك فى الأهمية هو حركة إنشاء الكليات الزراعية وكليات الفنون التطبيقية التى بدأت منذ حوالى قرن تقريباً .

ولقد نص قانون موريل Morrill Act الذى صدر إبان الحرب الأهلية على أ "ويل الفيدرالى لنوع جديد من الكليات فى كل ولاية وهو النوع المعروف « بكليات الأوقاف » (The Land-Grant Colleges) وسرعان ما أطلقت عليها تلك التسمية .

وبتطور ونمو هذه المعاهد أصبح لتعليم الكليات فى الميادين العملية التطبيقية مثل تربية الماشية والفلاحة نفس المكانة الأكاديمية التى يتمتع بها التعليم للمهن المتخصصة .

ولقد بدأ تكاثر ميادين التعليم المهنى والنصف مهنى والتى شملت قائمة تتراوح من فن المعمار إلى فن صيانة الغابات والحياة البرية . . . بدأ هذا التكاثر فى العقدين الأخيرين من القرن الماضى واستمر فى هذا القرن لدرجة أن قائمة الدراسات فى عدد كبير من المعاهد اليوم (العامة أو الخاصة) لا تكاد تمت بصلة لنظائرها التى تصدر من جامعة أوروبية .

ولقد كان اتساع ميادين التعليم فى القرن التاسع عشر جزءاً من إصلاح تربوى قوى حدث على جانبى الأطلنطى ، وكان الهدف الرئيسى من هذا الإصلاح هو الاعتراف بالعلوم الفيزيائية والبيولوجية كمواد موقرة تدرس بالجامعة . وهنا — فوق هذه القارة — وبسبب التاريخ الخاص للشعب الأمريكى ، فإن الحركة تميزت بخصائص معينة كثيرة . فتحديد ما هو « مادة جامعية » أخذ يتسع ويتسع بمرور السنين .

ومع اتساع ميادين دراسة العلوم التطبيقية والمواد العملية على مستوى الجامعة ، تغير أيضاً التعليم على مستوى المرحلة الثانوية .

فمنذ مائة عام كان المفروض فى المحامى أن يكون ملماً باللاتينية واليونانية بحجة أن التعليم الكلاسيكى كان ضروريا له كرجل مهنى .

وبعد ذلك بنصف قرن كان من الصعب إقامة حجة مقنعة بأن الإعداد المهنى التربوى لمهندس كهربى أو خبير زراعى ينبغى أن

يتضمن تعلما فى قراءة اللاتينية . ولم يحدث فى أى وقت فى التاريخ التربوى لهذا البلد أن اعتبر إتقان لغة أجنبية حديثة « دمغة » دالة على امرأة أو رجل ذى ثقافة عالية أو تعليم راق .

على أن تحول تقليد الجامعة الأوروبية فوق هذه القارة موضوع كتب فيه الكثير . بيد أن أثر هذا التبدل على المدرسة الثانوية يبدو أن أمره قد أغفل فى بعض الأحايين .

ونظراً لكونى أنفقت كثيراً من الوقت فى الحديث مع أساتذة الجامعات ومعلمى المدارس فى عديد من الدول الأوروبية ، فقد راعنى ما لمست من فروق أساسية فى ا نمط الكلى للتعليم الممول بالضرائب العامة على جانبى الأطلنطى فى القارتين الأوروبية والأمريكية .

وبعد أن خبرت بنفسى محاولة تفسير التعليم الأمريكى العام على أسماع الألمان ، فإننى على وعى ببعض عجائب نظامنا ـ وما فيه من شذوذ وغرابة من وجهة نظر أوروبية . ولكننى فى نفس الوقت وجدت أن المرء فى وسعه ـ بالإشارة إلى بعض الفروق المعينة بين التاريخ الأمريكى والأوروبى ـ أن يأخذ بيد ألمانى ، مثلا ، إلى فهم أحسن لمدارسنا (وإلى إدراك أحسن ، أيضاً لبعض نظمنا السياسية وإن كانت هذه قصة أخرى) .

عندما كتب توماس جيفرسون عن المساواة ، فمن المؤكد أنه كان يعنى المساواة السياسية . ومن الجلى أن المقابلة بين مجتمع جديد بدون ألقاب وراثية وبين مجتمع قديم ذى أرستقراطية ، كانت هى الشىء الذى يدور بخلده .

إن غياب ظاهرة غالب ومغلوب وقاهر ومقهور التي تميز النظام الإقطاعي ، من تاريخنا ، عندما تبرز للأوروبي ، فإنها تزوده بمفتاح دليلي لفهم وضعنا الراهن . وكذلك أيضاً مما يعين على هذا الفهم إدراك أهمية حركة الارتياد والكشف تجاه الغرب في القرن التاسع عشر .

فالتخوم — بالمعنى الأمريكي للاصطلاح — لم تكن ذات أي تأثير في تطور ونمو الأمم الأوروبية ، في حين أن التخوم الأمريكية قد شكلت مؤسساتنا ونظمنا في الواقع من الأمر . فقد كانت مسئولة — إلى حد كبير — عن توسيع مفهوم المساواة .

فبالنسبة لأمريكي القرن التاسع عشر - أصبحت المساواة - أولا وقبل كل شيء مساواة في تكافؤ الفرص — نقطة بدء متساوية في الصراع التنافسي .

وهذا الوجه من أوجه المساواة فعل فعل المغناطيس بالنسبة لسكان البلاد الأخرى وجذب أولئك المهاجرين الذين استقروا على هذه القارة والتحموا في مقومات العيش فيها فأخصبوا ثقافتنا وقووا أرومتنا .

ولقد وضعت هذه الموجة من الهجرة على عاتق مدارسنا الممولة بالضرائب وظائف تربوية كثيرة ذات طبيعة من نوع خاص .

وهذه الحقيقة موضع إدراك المربين الأوروبيين الذين درسوا تاريخنا التربوي . ولقد نوه لي عدد منهم بنجاح مدارسنا العامة في دمج أطفال شعوب مختلفة متنوعة بهذه الكثرة في بوتقة واحدة .

ومن ثم فإن المساواة أصبحت تعنى بالنسبة لعـدد كبير من الأمريكيين الجدد ، ليس فقط المساواة السياسية وإنما تكافؤ الفرص .

وأصبحت تعنى أيضاً ـ وخصوصاً غرب جبال الليجينى ـ المساواة فى مكانة كل عمل شريف سواء بسواء . وكانت الكليات المعروفة بكليات « الأوقاف » رمزا لهذا النوع من المساواة فى المكانة وفى نفس الوقت وسيلة لتحقيق الفكرة .

ولعل أحد المظاهر الأكاديمية لهذا المبدأ هو إحجامنا عن النص صراحة على أن درجة البكالوريوس قد فقدت منذ زمان طويل ، أى معنى كدلالة على الإنجاز العلمى ، أو كعلامة على إتمـام مقرر من التدريب الأكاديمى الرسمى . فسواء أكان المرء حاصلا على درجة علمية فى الهندسة ، أم الزراعة ، أم التدبير المنزلى ، أم التجارة ، أم التربية البدنية ، أم الآداب ، أم العلوم ، فمن حقه أن يسمى « خريج كلية » .

على أن من المهم أن نتذكر أن المقابلة بين التربية الأمريكية والأوروبية على مستوى الكلية والجامعة ليس أمراً جديداً . ففيما عدا الناحية العددية فإن الفروق بين الاثنتين كانت شاسعة فى أول القرن مثلما هى الآن .

وعلى الرغم من أن أربعة فى المائة فقط من الشباب الأمريكى كانوا منخرطين فى سلك كلية أو جامعة فى مطلع هذا القرن إذا قورنوا بنسبة أكثر من خمسة وثلاثين فى المائة اليوم ، فإن الوضع كان مثار عجب ودهشة الأوروبى مثلما هو اليوم . فقد كان يرى ، مثلما لايزال يرى ، حشداً كبيراً من الكليات والجامعات ليست لها مستويات موحدة

النسق للالتحاق أو التخرج ، حتى فى الميادين المهنية ، تعطى قائمة وسيعة المدى من المواد العملية التى يستطيع الطالب أن يجعل منها دراسته الأصلية .

وفى نصف القرن المنصرم لم تحدث تغييرات عنيفة فى النمط الأساسى للتربية لا فى أوروبا ولا فى الولايات المتحدة الأمريكية . ولكن النمط الأمريكى تباعد وانحرف أكثر وأكثر عن النمط القائم فى الدول الأخرى فى ناحيتين بمعنى أن ثمة خصائص فريدة معينة قد تأكدت وزاد الاهتمام بها على نحو لم يسبق له مثيل من قبل .

فالنسبة المئوية للشباب المقيدين بكلية أو جامعة قفزت من ٤ إلى ٣٥ ٪ وفى نفس الوقت تضاعفت النسبة المئوية للطلاب المقيدين فى الصفين الحادى عشر والثانى عشر من المدرسة الثانوية .

وفى سنة ١٩١٠ كان هناك فقط ٣٥ ٪ من فئة عمر السابعة عشرة بالمدرسة ، أما اليوم فإن هذه النسبة تزيد عن ٧٠ ٪

وكان فى مقدور أى دارس للتربية الأمريكية أن يتنبأ بهذه التغييرات فى سنة ١٩٠٠ بكل سهولة ، ذلك أنه كان قد شهد فعلا مبلغ قوة ذلك التوأمين من المثل العليا : مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ المساواة فى المكانة. ولابد أن تجلى له عندئذ أن الشعب الأمريكى قد آمن بأن المزيد من التربية والتعليم كفيل بتهيئة الوسائل المفضية إلى تحقيق هذين المثلين الأعليين .

ولكن عاملين آخرين أيضاً لعبا دوراً فى هذا الصدد .

فأولا كان هناك الدافع الحافز على التوسع الإنشائى ـ موجة عارمة ابتغاء كليات أكبر وهيئات طلاب أكبر فى الكليات والجامعات . كانت سياسة التوسع منذ خمسين سنة أكثر من مرحب بها .

وثانياً كان هناك تغير جوهرى فى الصورة الخاصة بتوظيف الشباب والأعمال والخدمات التى تطلبهم .

فنى مطلع هذا القرن كان نصف الأولاد والبنات تقريباً الذين هم فى سن الخامسة عشرة غير منخرطين فى سلك المدرسة ، وكان الكثير منهم يعملون لقاء أجور يتقاضونها .

وبعد ثلاثين سنة بلغت نسبة هـذه الفئة من المنخرطين فى سلك المدرسة ٨٥ ٪ .

بيد أن هذا التبدل لم يكن ناجماً عن قوانين الولايات التى رفعت سن ترك المدرسة ، وإنما بالأحرى كانت القوانين نتيجة لتغيرات اقتصادية واجتماعية عميقة .

وإذا أردنا البحث الوافى فى أصل هذه النقطة البعيدة المدى فى مسرح الأحداث الأمريكى فإن ذلك يتطلب صفحات تطول وتطول ، لذلك يكفى أن نذكر القارىء بأنه فى العقد الثانى من هـذا القرن بدأت حملة عنيفة ضد استخدام الأطفال فى الأعمال ، على مستوى الولايات والمستوى القومى فى الوطن برمته .

واليوم ـــ نتيجة للتشريعات الخاصة بالعمل ، وكذلك من جراء

موقف أصحاب الأعمال والعمال ـ من الصعب على الأولاد حتى فى سن السابعة عشرة أن يحصلوا على أنواع كثيرة من الوظائف .

أما فى الدول الأوروبية فإن ثلاثة أرباع أو أكثر من الشباب يذهبون إلى العمل فى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة .

ونتيجة للتغيرات الحادثة فى الجامعات والكليات فى القرن التاسع عشر ومن جراء التبدل الذى حدث فى وضع العمل والخدمة منذ الحرب العالمية الأولى ، فإن المدرسة الثانوية الأمريكية العامة أصبحت مؤسسة ليس لها نظير مقابل فى أى دولة أخرى . وباستثناءات قليلة ، معظمها فى المدن الشرقية الكبرى فإن المدرسة الثانوية من المفروض والمتوقع أن تهيء تعليما لكل الشباب الذين يعيشون فى بلدة أو مدينة أو حى .

ومثل هذه المدرسة الثانوية أصبحت معروفة باسم «المدرسة الجامعة» تمييزاً لها ، على خلاف المدارس الثانوية «المتخصصة» التى تزود الطلاب بتعليم مهنى أو التى تقبل طلابها على أساس الاختيار ولا تعطى سوى منهج أكاديمى فقط .

أما العوامل المحلية التى حددت ومازالت تحدد بعض ملامح المدرسة الجامعة فسوف نتناولها بالشرح والتحليل فيما بعد فى هذا التقرير ، وكذلك الحجج المؤيدة والمناهضة للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية والمدرسة المهنية المتخصصة .

ثمة آلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكبير تقوم

فى طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها . وعلى الرغم من خطورة التعميم بشأن التعليم الأمريكى العام (وهو ما سأتحاشاه بقدر الإمكان فى هذا التقرير) فأعتقد أنه من الصحيح القول بأن مدرسة ثانوية تضم كل شباب مجتمع معين وتـــلائم نفسها لهم هى نموذج يمثل التعليم الأمريكى العام .

واعتقد أن من السداد القول بأن المدرسة الجامعة تمثل خصائص مجتمعنا ، وأنها بالإضافة إلى ذلك قد وجدت بسبب تاريخنا الاقتصادى وبسبب إخلاصنا وحرصنا على المثل العليا لتكافؤ الفرص والمساواة فى المكانة .

وليس ثمة ضرورة للقول بأن الأوروبى يجد أن الوظائف التربوية التى تواجه معلمى ومديرى المدرسة الجامعة تكاد تكون فوق مقدور فهمه (ولكن هذه هى الحال أيضاً بالنسبة لبعض الأمريكيين الذين لم يلتحق أطفالهم بمثل تلك المدرسة) .

ويكاد يكون فى نفس الدرجة من الغموض ، مثل الكلية الأمريكية والمدرسة الثانوية الأمريكية ، ذلك النظام الخاص فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إدارة وتسيير دفة مدارسنا الممولة بالضرائب العامة .

وعندما يقول المرء لزائر أجنبى إن لدينا عشرات الألوف من مجالس إدارة المدارس المحلية ذات السلطات الواسعة على المدارس الابتدائية والثانوية، فهو عرضة لأن يقول : « ليس هـــذا نظاما وإنما فوضى »

وردى على هذا القول دائماً هو: « ولكنه فعال ويعمل، ومعظمنا يرضى عنه ، وهو يبدو كواحد من الملامح الدائمة لمجتمعنا ، شأنه فى ذلك شأن معظم نظمنا السياسية » . وبعد أن أجهر بهذا القول ، وعلى أمل أن أعطيه لمحة عن الأسباب التى أدت إلى تطور هذا النظام ونشوئه ونموه ولماذا ، وعلى الرغم مما فيه من أوجه قصور واضحة ، فإن له مؤيدين كثيرين ... ينبغى للمرء أن يرجع إلى التاريخ لكى يستوضح جذوره . فمبدأ التبعة المحلية والحكم المحلى واستقلال المجتمع المحلى يمكن إرجاعه إلى تاريخنا فى مرحلة الارتياد بدون ية صعوبة .

فالحكم الذاتى لدائرة الكنيسة (الأبرشية) وللمقاطعة فى الجنوب واستقلال طوائف كنيسة نيوانجلاند فى القرن السابع عشر ، والشك فى الحكومة المركزية ، هذه كلها من بين العوامل التى أسهمت فى تشكيل البناء السياسى الراهن لأنظمة مدارسنا فى ولايات كثيرة .

ولكى يصف المرء بكل دقة طرائق اختيار أعضاء مجالس التعليم وسلطات هذه المجالس فى الولايات المتحدة الأمريكية برمتها ، فلا بد أن تكون له ذاكرة موسوعية حقا لاستيعاب وسرد التفاصيل . وحيث إن مجالس التعليم، بدون استثناء تقريباً، لها قدر كبير من الحرية فى إدارة دفة المدرسة المحلية ، لذلك وجهت هذا التقرير فى المقام الأول إلى أعضاء مجالس التعليم .

وحيث إن اختيار أعضاء مجالس التعليم فى كثير من المجتمعات المحلية يتم بالانتخاب ، ففى مرجوى أن يكون التقرير موضع اهتمام

لجان المواطنين المعنيين بشئون التربية والتعليم العام .

ولقد وجهت اهتمامى بصفة رئيسية للمدرسة الثانوية الجامعة .

وفى مرجوى أن تكون الفقرات السابقة قد تولت — جزئياً — الإجابة عن أسئلة أى قارىء يتساءل مثلما فعل بعض أصدقائى منذ عامين ، عن السبب فى اختيارى دراسة المدارس الثانوية وعما أعنى باصطلاح المدرسة الثانوية « الجامعة » .

وفى يقينى أننى زودت القارىء — على الأقل — بمفتاح دليلى لاعتقادى فى أهمية مؤسسة أمريكية تربوية فريدة فذة، وأهمية دعم وتحسين آلاف من مثيلاتها فى طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها .

القسم الثالث

صفة مميزة فريدة
المدرسة الثانوية الجامعة

كما يدرك جيداً كل من يهتم اهتماماً مباشراً بالتعليم الثانوى الأمريكى ، فإن هناك عدداً من الأنماط المختلفة للمدارس الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية .

أولا ، فى كثير من النظم المدرسية ، فإن النسق المعمول به هو النسق المعروف بنظام ٦ - ٣ - ٣ ، حيث تؤدى مدرسة ثانوية صغرى من ثلاث سنوات دوراً متخللا وسيطاً بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية العالية التى تستمر مرحلتها ثلاث سنوات .

وفى النمط القديم نجد مقرر أربع سنوات فى مدرسة ثانوية عالية يتبع ثمان سنوات فى المدرسة الابتدائية .

ولن أحاول إصدار حكم على المزايا النسبية لكل من نظامى ٦ - ٣ - ٣ ، ٨ - ٤ أو على بعض التنوعات الأخرى من هذين النمطين الموجودة أيضاً فى الولايات المتحدة الأمريكية .

ففى بعض المجتمعات المحلية ، ولأسباب تاريخية وجغرافية ، يبدو أن وجود اثنتين أو أكثر من المدارس الثانوية الصغرى (الإعدادية) التى ترسل طلابها إلى المدرسة الثانوية العالية ذات مقرر الثلاث سنوات — يبدو أن له مزايا واضحة .

وحتى فى تلك النظم التى توجد فيها مدرسة ثانوية إعدادية ، من المعتاد اعتبار الصفوف من ٩ إلى ١٢ كوحدة قائمة بذاتها من وجهة نظر تنظيم جدول أعمال الطالب الدراسية وإعداد البرامج .

وفى الواقع من الأمر فإنا نجد أن الإجراء الشائع المألوف فى مدرسة ثانوية عالية ذات مرحلة الثلاث السنوات هو اعتبار الصف العاشر بمثابة فرقة السنة الثانية من كلية على الرغم من أن هذه المجموعة من الأولاد والبنات لم يدخلوا المدرسة الثانوية المشار إليها إلا لتوهم .

فإذا تركنا جانبا الفروق بين المدرستين الثانويتين ذواتى مرحلة الأربع السنوات والثلاث السنوات ، فنى وسعنا بكل ارتياح أن نقسم كل المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى فئتين عامتين .

الفئة الأولى تضم المدارس الثانوية المتخصصة التى توجد فى بعض البلاد الكبرى .

والفئة الثانية تضم المدارس الجامعة التى توجد فى المجتمعات المحلية من كل الأحجام .

فأما المدرسة الثانوية المتخصصة فتعطى برنامجاً ملائماً لمجموعة خاصة من الطلاب وتتطلب عادة بينة من قبل المتقدمين للالتحاق بها على قدرات معينة لابد وأن تتوافر فيهم . فمثلا توجد مدرسة ثانوية متخصصة فى مدينة نيويورك تسمى مدرسة برونكس الثانوية للعلوم ، والمدرسة الثانوية المتوسطة فى فيلادلفيا التى يشار إليها عادة كمدرسة أكاديمية أو « مدرسة إعدادية للجامعة » ، وكذلك مدرسة اللاتينى ببوسطون

(٦ سنوات) ، مثالان آخران من المدارس الثانوية المتخصصة التى تتطلب مؤهلات خاصة للالتحاق بها والتى تتميز برامجها بصبغة أكاديمية بحتة .

وأخيراً ، فلزام على المرء أن يذكر ضمن المدارس الثانوية المتخصصة ، المدارس الثانوية المهنية القائمة فى مدن كثيرة على طول ساحل الأطلنطى ، وفى عدد قليل من المدن الكبرى فى ولايات الوسط الغربى .

على أن هذه المدارس توجد أيضاً فى المجتمعات المحلية الصغرى فى عدد قليل من الولايات التى قامت فيها سلطات الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية المخصصة بموجب قانون سميث — هيوز لسنة ١٩١٧ والتشريعات الملحقة به مثل تشريع جورج — باردن لسنة ١٩٤٦ ، فى إنشاء مدارس مهنية منفصلة .

الحدود المفروضة على مدى جامعية المدرسة الثانوية :

لقد سبق لى أن فسرت المدرسة الثانوية الجامعة على أنها مدرسة ثانوية تلاقى برامجها الحاجات التربوية لكل شباب المجتمع المحلى .

وقد يحدث فى تلك المدن التى توجد بها مدارس ثانوية متخصصة ، وخصوصاً مدارس مهنية ، أن بعض الأولاد والبنات المقيمين فى الحى الذى تخدمه مدرسة جامعة ينخرطون فى سلك المدرسة المتخصصة .

وفى حدود ذلك ، وبمقتضى هذه النسبة ، فإن نسبة سعة وشمول البرامج فى المدرسة الثانوية الجامعة تتحدد . وكذلك ، فى تلك الولايات التى نشأت فيها مدارس مهنية منفصلة ومولت ، فإن المدرسة الثانوية الجامعة

لا تتضمن فى برامجها المقررات والخدمات المهنية التى ينفق عليها من الاعتمادات الفيدرالية .

ومن ثم فإن فى وسع المرء أن يتحدث عن « مدى جامعية » مدرسة ثانوية جامعة .

وكما سيشار إليه أكثر من مرة فى مضمار هذا التقرير ، فإن هناك مدارس ثانوية لاتتحدد جامعيتها ودرجة شمولها بوجود مدرسة ثانوية متخصصة ، وإنما بسبب عدم الاهتمام فى المجتمع المحلى ببعض أنواع البرامج التى تعلم الطلاب مهارات خاصة ذات فائدة مباشرة عندالتخرج .

والمدارس الثانوية التى تتحدد درجة شمولها وسعة برامجها على هذا النحو بسبب طبيعة المجتمع المحلى ، توجد بصفـــة خاصة فى مناطق الضواحى وفى الأحياء السكنية ذات الدخول العالية فى المدن الكبيرة . ففى هـذه المدارس يجد المرء أن الغالبية العظمى من الأولاد والبنات يرغبون فى الالتحاق بكلية لمدة أربع سنوات أو جامعة ، إلى حد كبير ، بسبب طموح ذويهم وإصرارهم على تعليم أبنائهم فى الكليات . وفى مثل هذه المدارس فإن المرء يجد أن المقررات الخاصة بكتابة الاختزال ، أو إصلاح الآلات ، أو الرسم الميكانيكى ، أو الصناعات البنائية ، إما أنها لا تعطى ، وإما أن عدداً قليلا من الطلاب يختارونها .

محور هذا البحث :

لقد عزمت من أول الأمر على أن أركز انتباهى بصفة رئيسية على المدارس الثانوية ذات النسبة العالية من الشمول والجامعية .

ففى هذه المدارس يختم أكثر من نصف الطلاب تعليمهم الموصوله (طول الوقت) عند التخرج ، ومن ثم فإن هذه المدارس تقدم لطلابها عدداً متنوعاً من البرامج المهنية . وثمة برامج متاحة أيضاً لأصحاب القدرة الأكاديمية العالية . وفى مثل هذه المدارس ، فإن من أهداف القائمين بأمرها عادة تنمية روح مدرسية ديموقراطية وغرس الفهم بين الطلاب ذوى القدرات العقلية المختلفة والأهداف المهنية المختلفة .

ولقد قررت أن أركز اهتمامى على الوضع التربوى فى الولايات الست والعشرين الواردة فى الملحق ا . ولقد قمت بزيارة شخصية لمدرسة أو أكثر فى معظم هذه الولايات بحيث بلغت فى مجموعها خمساً وخمسين فى ثمان عشرة ولاية من الولايات الأكثر سكاناً .

وباستثناء زيارة أو زيارتين ابتغـــاء دراسة بعض الاجراءات والتدابير الخاصة ، فلم تشمل زياراتى المدن الكبرى . وكما ذكرت من قبل فإن المدارس الثانوية فى كثير من هذه المدن ليست جامعة بصفة كلية بسبب وجود المدارس المهنية أو المدارس الثانوية الأكاديمية المتخصصة أو كلتيهما معاً .

على أن المدارس الثانوية ذات البرامج المهنية القوية والتى تختم فيها غالبية عظمى من الأولاد والبنات تعليمهم عند التخرج نادرة الوجود فى مناطق الضواحى . لذلك لم أزر سوى عدد قليل من مدارس الضواحى ، وإن كنت بفضل هيئة الموظفين الذين يعملون معى ، قد أحطت علما بكل التفاصيل الدقيقة الخاصة بعدد لا بأس به من هذه المدارس .

ومن أول الأمر أصبحت مقتنعاً بأن المدرسة الثانوية ينبغى أن يتوافر فيها على الأقل فصل واحد للتخرج أو على الأقل مائة من الطلاب لكى تؤدى وظيفتها أداء كافياً وافياً كمدرسة جامعة .

وباستثناءات قليلة ، فإن المدارس التى اخترت زيارتها ، من ثم كانت مدارس ذات فرقة نهائية للتخرج تضم مائة أو أكثر من الطلاب .

وكانت المدارس تقع — فى معظمها — خارج نطاق مناطق العواصم فى مدن يتراوح عدد سكانها بين ١٠,٠٠٠ ، ١٠٠,٠٠٠ (انظر قائمة المدارس التى تمت زيارتها فى الملحق ب) .

السؤال الذى نبغى إجابته :

كما بينت فى القسم الأول من هذا التقرير ، فإن المدرسة الثانوية الجامعة تطور أمريكى من إنجاب هذا القرن . وليس لها نظير ، فيما أعلم ، فى أى دولة أوروبية .

فإذا كانت المدرسة الثانوية ذات حجم كاف وتقع فى مجتمع محلى لا يتحكم فيه الآباء فى الضغط على أولادهم لكى يلتحقوا بالكليات ، فإن أولئك الطلاب من البنين والبنات الراغبين فى متابعة التعليم بعد مرحلة المدرسة الثانوية يشكلون أقلية . وهنا ينجم السؤال عما إذا كان مثل هؤلاء الطلاب — لكونهم أقلية — فى وسعهم أن يحصلوا على تعليم كاف . أو بعبارة أخرى للمرء أن يسأل هل من الممكن تحت سقف واحد ، وتحت نفس الإدارة أن تؤدى مدرسة ما بنجاح ثلاث وظائف فى آن ؟ هل فى وسع مدرسة ما فى نفس الوقت أن تهيىء تربية عامة طيبة لكل

طلابها كمواطنين مقبلين لحياة ديموقراطية وأن تهيء برامج اختيارية للأغلبية لتنمية مهارات نافعة ، وأن تعطى تعليما كافياً وافياً لأولئك الموهوبين القادرين على دراسة المواد الأكاديمية المتقدمة — خصوصاً اللغات الأجنبية والرياضيات المتقدمة ؟

إن الجواب عن هذا السؤال ـ من المحقق له أهمية كبيرة بالقياس إلى مستقبل التربية الأمريكية .

فإذا كان الجواب سلباً بكل وضوح ، فلا مفر من اصطناع تغيير جوهرى فى كيان التعليم الثانوى العام الأمريكى، وهذا أمر فى محله. فإذا كان الطلاب فى منطقة جغرافية معينة ، من الذين لديهم المقدرة على الإفادة من دراسة اللغات الأجنبية والرياضيات العليا على مستوى المدرسة الثانوية لا يستطيعون الحصول على تعليم كاف واف فى مدرسة ثانوية جامعة ؛ إذن فى وسع المرء أن يحاج بلزوم إقامة مدارس ثانوية منفصلة لهؤلاء الطلاب كما هى الحال فى بعض المدن الكبيرة فى ولايات الشرق .

هذا من جهة .

ومن جهة أخرى ، إذا كان الجواب بالإيجاب ، فإذن ليس ثمة ما يقضى بإحداث تغيير متطرف فى النمط الأساسى للتربية الأمريكية .

فإن مشكلة حماية مصلحة ما يسمى بالأقلية فى معهد ما ، تنجم ليس فقط بالقياس إلى الطلاب القادرين على متابعة الدراسة الأكاديمية ، ولكنها تنجم أيضاً فى مدارس كثيرة بالقياس إلى تعليم أولئك

الطلاب الراغبين فى إحراز تقدم فى تعلم حرفة متخصصة فى أثناء سنوات التعليم الثانوى .

فمنذ جيل أو أكثر مضى ، فى بعض الولايات ، قرر أولئك الذين كانوا يلحون فى طلب التوسع فى التعليم المهنى بمعونة الاعتمادات المالية الفيدرالية ، أن من المستحيل إنصاف حاجات الطلاب الراغبين فى تعلم مهنى فى نطاق المدرسة الثانوية العامة .

ولقد أصر القائمون على أمر الاعتمادات المخصصة للتعليم المهنى فى هذه الولايات على إقامة مدارس مهنية منفصلة ، أو على الأقل كانوا فاترين فى تحمسهم للبرامج المهنية فى المدرسة الثانوية الجامعة .

ولعلى بهذا الوضع ، فقد كنت مشغوفا باكتشاف ، ليس فقط ، هل مصالح الأقلية ذوى القدرة الأكاديمية تلقى كل حماية ورعاية فى المدرسة الثانوية الجامعة ؟ ولكن أيضاً هل من الممكن لمثل هذه المدرسة أن تهيء برنامجاً سديداً مرضياً لتنمية بعض المهارات المهنية المعينة عن طريق التدريب المهنى العملى إذا سمحت الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية فى المدرسة الثانوية الجامعة ؟

كلمة تحذير :

من الهام التنويه بأن هذا التقرير ليس فى أى معنى من المعانى دراسة استقصائية شاملة للمدرسة الثانوية الجامعة . فهذه الدراسة لم تحاول الإجابة عن أسئلة مثل : « إلى أى حد تعتبر المدرسة الثانوية الأمريكية النمطية مرضية ؟ »

وفى الواقع من الأمر ، أنا مقتنع الآن بأن من المستحيل الحصول على معلومات يتسنى المرء أن يعمم بمقتضاها عن نجاح أو فشل المدرسة الثانوية الأمريكية بالقياس إلى تربية أية جماعة من الأطفال .

فهناك مدارس ثانوية كثيرة جداً ذات أنماط مختلفة كثيرة جداً ، وأكبر الظن أنه لا سبيل إلى اصطناع وسيلة يمكن بها تحديد عينة نموذجية ذات مغزى تشتق من الـ ٢١٫٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة المنبثة فى طول البلاد وعرضها .

وما لم يتسن اصطناع سبيل لنوع من التصنيف المحقق علمياً والذى يمكن التعويل عليه ، أو تكون للمرء مصادر وموارد كبيرة ، فمن المستحيل ، حتى ولا إصدار حكم على آلاف المدارس الثانوية ذات الحجم الكافى فى الولايات الست والعشرين المتضمنة فى هذا البحث . بيد أنه ، كما سيتجلى — من هذا التقرير — من الممكن إصدار أحكام صحيحة عن التعليم الثانوى الأمريكى ، ولكن فقط عن مدرسة مدرسة .

فحص للمدارس الثانوية الجامعة فى تماني عشرة ولاية :

لا جناح على أن أكرر القول بأن الأهداف الرئيسية الثلاثة للمدرسة الثانوية الجامعة هى :

١ — تهيئة نوع من التربية العامة لكل مواطنى المستقبل .

٢ — تهيئة برامج اختيارية جيدة لأولئك الذين يرغبون فى الإفادة من مهاراتهم المحصلة مباشرة عند التخرج .

٣ — تهيئة برامج طيبة لأولئك الذين تتوقف مهنهم على تعليمهم اللاحق فى كلية أو جامعة ، فإذا تسنى للمرء أن يجد مدرسة ثانوية جامعة واحدة فى الولايات المتحدة الأمريكية تتحقق فيها هذه المآرب الثلاثة طبق المرام على نحو كاف واف بدرجة عالية، فإن مثل تلك المدرسة يمكن أن تؤخذ كنموذج أو نمط .

وبالإضافة إلى ذلك ، فما لم تكن هناك ملامح محلية مواتية بصفة خاصة مكنت مثل تلك المدرسة من بلوغ هذه المآرب الثلاثة ، فإن الخصائص الموجودة يمكن تنميتها وتطبيقها فى كل المدارس الأخرى ذات الحجم الكافى فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وحيث إن الفروق الإقليمية والفروق الخاصة بكل ولاية على حدة تلعب فعلا دوراً ما فى هذه الأمة الشاسعة المترامية الأطراف ، لذلك قررت أن أحاول تعيين المدارس الثانوية الجامعة المرضية فى الأجزاء المختلفة من الوطن وابتغاء هذه الغاية ، استقصيت عن طريق المصادر المتعددة عن المدارس الثانوية الجامعة الواقعة خارج نطاق مناطق العواصم والتى لها سمعة طيبة كمدارس تؤدى وظيفة طيبة فى توفير تعليم وتربية الطلاب ذوى الميول والقدرات المهنية الواسعة المدى . واشترطت عيناً أنه ينبغى أن تكون هذه المدارس ذات طبيعة من نوع خاص بحيث إن أقل من نصف الأولاد والبنات المنخرطين فى سلكها هم الذين سيواصلون التعليم بالكلية وأن يكون توزيع المقدرة الأكاديمية مطابقاً بالتقريب للمعيار القومى (متوسط الذكاء ١٠٠ — ١٠٥) .

ولقد تم اختيار ما لا يزيد على ثلاثة أو أربعة فى كل ولاية من

قائمة تشمل عشرات وعشرات . ولابد أنه كان هناك عدد كبير من المدارس الأحسن فى كل جزء من أجزاء الوطن ، لأن زياراتنا كانت محدودة ، جزئياً ، بتدابير السفر وإجراءاته . وكان يصحبنى فى الزيارات واحد أو اثنان من أعضاء هيئة الموظفين الذين كانوا يعملون تحت إشرافى .

وقبل الزيارة نحيط مدير التعليم والناظر كتابة بموجز للمنهاج الذى نرغب فى السير عليه ، وكانت الإجابات عن رسائلنا تتضمن قدراً معيناً من المعلومات الإحصائية عن المدرسة .

وفى كل مدرسة على حدة ، بالإضافة إلى المناقشة مع مدير التعليم والناظر ، كنا نقابل معلمى كل مادة من المواد الأكاديمية ونعقد معهم حلقة اجتماع فى جماعات صغيرة لمدة خمس عشرة إلى عشرين دقيقة ، وكنا عادة نزور فصلا أو أكثر من فصول الدراسة (خصوصاً فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية) وكنا نتحدث بإسهاب مع الأعضاء البارزين من هيئة التوجيه بالمدرسة ، ولقد قمنا بزيارة « ورش » التدريب المهنى ، وأخيراً كنا نلتقى بحوالى عشرين من قادة الطلاب بالمدرسة .

وكلما تيسر لنا ذلك ، كنا نعقد مؤتمراً مع واحد أو أكثر من أعضاء مجلس التعليم . وكقاعدة ، كانت الاجتماعات والمقابلات مع المعلمين والطلاب تدبر ، بحيث لايحضرها الإداريون ، وكانت المناقشات تتسم بطابع الصراحة التامة ، وكانت الإجابات عن الأسئلة التى طرحناها معينة لنا جداً فى بحثنا .

وفى يقينى أننى حصلت على بصيرة كبيرة فى النفاذ إلى لب المدرسة بحديثنا مع قادة الطلاب .

ولدهشتى إلى حد ما ، وجدت بدون استثناء تقريباً ، أن أولئك الطلاب المنتخبين فى مجلس الكلية أو كضباط للفصول كانوا من الفئة ذات القدرة الأكاديمية العالية الذين كانوا يعدون أنفسهم لمواصلة التعليم بالكليات .

تلك كانت الحالة فى كل من تلك المدارس ، وإن كان على القارىء أن يتذكر أن هذه الفئة الميممة شطر الكليات كانت دائماً تشكل أقلية.

معايير تقويم مدرسة ثانوية جامعة

بعد زيارة عدد من المدارس بمساعدة هيئة الموظفين الذين يعملون تحت إشرافى ، أعددت قائمة تجريبية بالمعايير التى يمكن الإفادة منها فى إصدار حكم على ما إذا كانت مدرسة معينة تؤدى بنجاح وكفاية الوظائف الثلاث الرئيسية لمدرسة ثانوية جامعة أم لا .

وبالإضافة إلى ذلك ذكرت ملامح عديدة للتنظيم المدرسى يعتبر وجودها أو غيابها هاماً عندى . وعلى هذا فقد أعددت قائمة تجريبية ووضعت تحت التفحص والتقصى على يد عدد من مديرى المدارس العامة ذوى الخبرة الذين اقترحوا اقتراحات معينة لتحسينها .

وبصورتها النهائية كما اتفق عليها ، فإن القائمة أصبحت كالآتى ، وفى

كل تقاريري حاولت الإجابة بلا أو نعم عن الأسئلة المتضمنة فى النقاط المبينة فيما يأتى :

قائمة مراجعة للمساعدة فى تقويم مدرسة ثانوية جامعة

(أ) كفاية التعليم العام للجميع بموجب :

١ ـــ مقررات فى الإنجليزية والأدب الأمريكى والإنشاء .

٢ ـــ الدراسات الاجتماعية التى تشمل التاريخ الأمريكى .

٣ ـــ تقسيم مجموعات الفصول وفقـــاً للقدرات فى المقررات الإجبارية .

(ب) كفاية البرنامج الاختيارى غير الأكاديمى بموجب :

٤ ـــ البرامج المهنية للبنين والبرامج التجارية للبنات .

٥ ـــ الفرص المتاحة للخبرة العملية تحت الإشراف الدقيق .

٦ ـــ برامج خاصة لفئة البطيئى القراءة جداً .

(ت) تدابير خاصة للطلاب الموهوبين أكاديمياً :

٧ ـــ برامج خاصة لاستحثاث ذوى لمواهب الممتاز .

٨ ـــ تدريب خاص لتنمية مهارات القراءة .

٩ ـــ دراسات صيفية يستطيع الطلاب القادرون الإفادة منها .

١٠ — برامج تراعى الفروق الفردية (غياب الاطرق والبرامج اليابسة) .

١١ — اليوم المدرسى المقسم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر .

(ث) ملامح أخر :

١٢ — كفاية الخدمة التوجيهية

١٣ — الروح المعنوية للطلاب .

١٤ — أسر الفصول المنظمة جيداً .

١٥ — نجاح المدرسة فى تنمية وإشاعة التفاهم بين فئات الطلاب ذوى القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً بيناً والأهداف المهنية المتفاوتة (التفاعل الاجتماعى الفعال بين الطلاب) .

ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفاصيل عن طرائق فى الحكم على هذه النقاط الخمس عشرة فى الملحق ت) .

وبالإضافة إلى محاولة تقويم كل مدرسة بالقياس إلى الخمس عشرة نقطة المذكورة ، فقد عنيت بتعليم الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية .

ولقد ألقت المناقشات ، مع معلمى هذه المواد وزيارات الفصول وتعليقات الطلاب ، ضوءاً على كفاية المقررات ، وكثيراً ما كانت تلقى الضوء على فعالية تعليمها . ولقد اتضح مما قاله المعلمون أن نسبة ضئيلة فقط من البنين والبنات فى المدرسة موضوع البحث هم الذين كانوا

قادرين على الدراسة الفعالة المجزية لبرنامج واسع من الرياضيات المتقدمة والعلوم واللغات الأجنبية . وأنا أشير إلى هؤلاء الطلاب بعبارة « الموهوبين أكاديمياً » .

وفى المدرسة التى يتطابق فيها توزيع الموهبة الأكاديمية بالتقريب مع المعيار القومى ، فإن ١٥ إلى ٢٠ فى المائة فقط من مجموع الطلاب فى الصف التاسع هم الذين كانوا ضمن تلك الفئة .

وكان من الواضح أنه فى المدارس المزودة بعدد كاف من أخصائيى التوجيه ، فإنه من الميسور عادة تمييز واكتشاف الغالبية العظمى من الطلاب النجباء على الأقل فى نهاية الصف الثامن على أساس اختبارات القدرات المتنوعة ، وسجلات العمل فى الفرق السابقة وتقارير المعلمين وتقويمهم .

وليس ثمة شك فى أن هناك فئة فى العشرة أو الخمسة عشرة فى المائة التالية ممن لديهم القدرة على الدراسة الفعالة المجزية للغات الأجنبية والرياضيات ، ولكن عدد من يجدون صعوبة حقيقية فى دراسة اللغات الأجنبية او الرياضيات يبدو أنه يزداد كلما قلت القدرة التحصيلية الدراسية العامة . ولما ناقشت المعلمين والموجهين فى عمل الطلاب الأكثر مقدرة ازددت شغفاً واهتماماً ببرامج الموهوبين أكاديمياً .

ولكن لم يكن من الممكن فى أية مدرسة من المدارس التى زرتها ، للناظر أو لخبير التوجيه ، أن يجيب فى ثقة وتوكيد عن السؤال الآتى :

هل كل الطلاب القادرين (وليكن مثلا الخمسة عشر أو العشرين الذين هم فى القمة) فى هذه المدرسة الثانوية يختارون مقرر رياضيات

الصف الثانى عشر (غالباً حساب المثلثات) ومقرر العلوم الذى يعطى عادة فى الصف الثانى عشر ؟

إن أسئلة من هذا الطراز ، ومن التى يمكن أن تسأل أيضاً ، بالقياس إلى برنامج اللغة الأجنبية ، لا يمكن الإجابة عنها إلا بصفة عامة ترتكز على رأى يصل إليه الموجهون ومديرو المدارس والمعلمون .

بيد أن المعلومات المستقاة التى من هذا النوع ذات أهمية عظمى بدون شك فى الحكم على المدرسة موضوع البحث ، فمن الميسور جداً أن يحدث أن البرامج المهنية المفضية إلى تنمية المهارات للرائجة فى سوق الوظائف عند التخرج تكون لها من الجاذبية ما يحمل الطلاب ذوى المقدرة الأكاديمية العالية على اختيارها والمضى فيها بدافع هذا الحافز .

أو ، حتى إذا لم تكن هذه البرامج جذابة ، فقد يكون الواقع من الأمر أن الطالب النجيب ولكن الكسول (أو الطالبة) يرتكز انتباهه واهتمامه على المواد التى لا تتطلب أداء واجبات وأعمال بالبيت مثل الفن والموسيقى أو النسخ على الآلة الكاتبة أو « الورشة » بدلا من اختيار برنامج أكاديمى عويص .

ونظراً لكونى لم يتيسر لى على الحصول عن طريق زياراتى ، ولو على إجابة تقريبية عن الأسئلة الخاصة ببرامج الطلاب الأكثر نجابة ، فقد قررت أن أسأل نظار الاثنتين والعشرين المدرسة عما إذا كان فى وسعهم أن يمدونى بما أسميته « قائمة الجرد الأكاديمية » .

وأود أن أسجل اعترافى بالجميل والدين لأولئك الذين عاونوا

فى تزويدى بهذه المعلومات ، والذين بذلوا فى ذلك جهداً مرهقاً مافى ذلك أدنى ريب . وكانت بغيتى هى الحصول على قائمة يعدونها تتضمن الطلاب الذين تخرجوا فى سنة ١٩٥٧ والذين كانت قدراتهم الأكاديمية تؤهلهم لأن يتبوأوا الربع الأعلى من فرقتهم قبل الصف التاسع .

ولقد اقترحت أن يكون أساس الاختيار هو اختبار قدرات أكاديمى أو سلسلة من الاختبارات . وطلبت دراسات الأربع السنوات بأكملها لكل من هؤلاء الطلاب الذين تضمنتهم القائمة ، مع حذف اسم الطالب ، طبعاً ، مع بيان إذا ما كان الطالب ولداً أو بنتاً .

ومن هذه البرامج ، كان فى إمكانى ، من ثم ، الإجابة عن عدد متنوع من الأسئلة فيما يتعلق بالمقررات التى يختارها أولئك الذين كانوا أكثر الطلاب مقدرة من وجهة نظر المضى فى المواد الأكاديمية.

وإبان تحليلى للمعلومات التى زودتنى بها المدارس قررت تلخيص برامج الخمسة عشر فى المائة من أصحاب المقدرة الأكاديمية الأعلى على أساس قومى شامل كما تقيسه درجات الاختبارات التى تعطيها لنا المدرسة ، وبهذا تتوافر لى بيانات عن برامج الموهوبين أكاديمياً .

وكان من الجلى أن برامج البنين والبنات ينبغى أن تعالج كلا على حدة ، حيث كان هناك اختلاف بين فى معظم المدارس بين البرامج التى يختارها البنون والبرامج التى تختارها البنات .

النتائج الرئيسية التى انتهى إليها بحثى

إن السؤال الذى سعيت إلى إجابته فى مطلع هذا التقرير ، يمكننى الآن أن أجيب عنه بالإيجاب .

لقد وجدت ثمان مدارس ، تعتبر ، فى رأيى ، أنها تحقق بشكل مرض الأهداف الأساسية الثلاثة للمدرسة الثانوية الجامعة . فهذه المدارس تعطى تعليماً كافياً وافياً فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية كجزء من التربية العامة المقررة إجبارياً على جميع الطلاب .

وهذه المدارس تعطى برامج غير أكاديمية ذات قيمة هامة يختارها عدد كبير لا يستهان به من الطلاب .

وفى هذه المدارس نفسها دلت قائمة الجرد الأكاديمى على أن أكثر من نصف الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبع سنوات فى الرياضيات والعلوم، وكذلك سبع سنوات فى اللغة الانجليزية والدراسات لاجتماعية .

وهذه الحقيقة لا تخلو من أهمية وطرافة ، بالنظر إلى الاهتمام الحديث المركز على الرياضيات والعلوم (وسأتناول فيما بعد « كيف » تعليم هذه البرامج فى بضع صفحات) .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فلم تكن هناك مدرسة واحدة وجد فيها أن الغالبية العظمى من البنات الموهوبات أكاديمياً قد درسن عدداً من السنوات يبلغ سبعاً فى الرياضيات والعلوم .

أما الوضع فيما يتعلق بدراسة اللغات الأجنبية فى هذه المدارس الثمان فقد كان ، فى معظم الحالات ، وضعاً لا يبشر بخير . ففى مدرستين فقط وجد أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً هم الذين درسوا اللغة الأجنبية لمدة تبلغ ثلاث سنوات . وفى معظم المدارس ،

حتى ذلك النفر القليل من الذين اختاروا دراسة اللغات الأجنبية لمدة ثلاث أو أربع سنوات كانوا يقنعون بدراسة عامين فى لغة واحدة ودراسة عام أو عامين فى لغة أخرى .

على أن قائمة الجرد الأكاديمى دلت على صورة أحسن نوعاً ما بالقياس إلى البنات الموهوبات أكاديمياً . فنى خمس مدارس وجد أن الغالبية العظمى من هؤلاء البنات قد درسن لغة أجنبية لمدة ثلاث سنوات أو أكثر .

وبشيء قليل من الحساب يتضح أنه فى تلك المدارس التى درست فيها غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً سبع سنوات فى الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، وكذلك ثلاث سنوات فى اللغات الأجنبية ، وسبع سنوات فى الرياضيات والعلوم ، يوجد مجموع كلى من سبعة عشر مقرراً أكاديمياً ذات أعمال منزلية قد أخذت فى أربع سنوات .

وقد كانت هذه هى الحال فى مدرسة واحدة فقط من المدارس الثمان بالنسبة للأولاد الموهوبين أكاديمياً ، أما بالنسبة للبنات فلم تكن هذه هى الحال فى أية مدرسة . وفى كل المدارس التى زرتها ، باستثناء عدد قليل منها ، فإن الغالبية العظمى من البنين والبنات النجباء كانوا يبذلون جهداً كافياً أو يعملون بجد واف . ثم إن الدراسات الأكاديمية لم تكن واسعة المدى من حيث كفاية شمولها .

وكلا هذين النقصين فى الغالبية العظمى من المدارس التى أمدتنى

ببيانات عنها ، يمكن تلافيهما بسهولة بنقل مركز ثقل الاهتمام من جانب أولئك القائمين على أمرها .

وليس ثمة ريب فى أن التحسين خليق بأن يحدث أوتوماتيكياً تقريباً فى معظم المدارس إذا فرض مقرر إجبارى قوامه سبع سنوات فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية . وإذا أعطى بدلاً من مقرر عامين فى لغة أجنبية برنامج موصول من أربع سنوات فى لغة أجنبية واحدة على الأقل ، بشرط أن يؤكد الموجهون أهمية دراسة اللغة الأجنبية بالنسبة الأولاد الموهوبين أكاديمياً وأهمية دراسة الرياضيات والعلوم بالنسبة للبنات الموهوبات أكاديمياً .

والجدول (١) المبين فى الصفحة رقم (٤٤) يلخص النتائج التى انتهيت إليها بشأن كل مدرسة من المدارس الاثنتين والعشرين التى زرتها والتى حصلنا منها على قائمة جرد أكاديمية .

وهذه النتائج مؤسسة على معيار تقويم المدرسة الثانوية الجامعة الذى سبق لى تفصيله ، وكذلك على قائمة الجرد الأكاديمى .

وثمة وصف تفصيلى للمعايير المطابقة لكل تقويم على حدة فى الجدول رقم (١) موجود فى الملحق (ت) ، بالإضافة إلى جدولين بهما مزيد من البيانات المستقاة من قوائم الجرد الأكاديمية لهذه المدارس موضحة فى الملحق (ث) .

أما المدارس الثمان التى سبقت الإشارة إليها ، والتى أعتقد أنها تعطى تعليماً عاماً كافياً وافيـــاً (المعيار ١ ، ٢ ، ١٦ ب ، ١٧ ب)

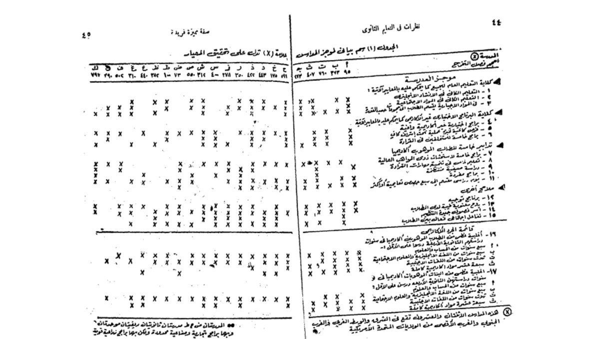
فى الجدول (١) ، والتى تعطى مواد اختيارية غير أكاديمية كافية وافية (معيار ٤)، والتى سبق أن درست فيها أغلبية من الأولاد الموهوبين أكاديمياً فى فرقة سنة ١٩٥٧ سبع سنوات فى الرياضيات والعلوم (١٦ أ) ، فهى المدارس أ ، ث ، ح ، د ، ر ، ش ، ص ، ط .

وفى كل هذه المدارس الثمان — باستثناء اثنتين فقط — وجدت برامج خبرات عملية هامة (معيار ٥) ووجدت فى أربع منها تدابير خاصة للقارىء البطىء (معيار ٦) .

ونصف عدد هذه المدارس يستعمل طريقة تقسيم الفصول إلى جماعات على أساس القدرات (معيار ٣) . ونفس هذا العدد (ولكن ليس نفس كل المدارس) لديه مناهج خاصة لاستحثاث ذوى المواهب العالية (معيار ٧) .

وكلها باستثناء واحدة فقط لم تكن فيها خطة دراسية محددة ذات بداية ونهاية لا سبيل إلى تجاوزها ، ولم تكن هناك برامج ذات عنوان مميز بعلامة دامغـــة ، بل على العكس ، فإن برامج الطلاب ودراساتهم كانت على أساس استفرادى يراعى الفروق الفردية لكل طالب على حدة (المعيار ١٠) . أما التوجيه (المعيار ١٢) فى خمس من المدارس الثمان فقد وجدته مرضياً .

والدراسات الصيفية (المعيار ٩) للقادرين من الطلاب ، وكذلك للمتخلفين على السواء ، فقد كانت ناجحة فى ثلاث من هذه المدارس . ولقد وجدت برامج قراءة ارتقائية موصولة (المعيار ٨) فى ثلاث فقط من هذه المدارس الثمان .



الجدول (١) يقدم بيانات لموجز المدارس — علامة (X) تدل على تحقيق المعيار

المدرسة (x) / حجم فصل التخرج	أ ٩٥	ب ٣٢٣	ت ٧٦٠	ث ٤٠٧	ج ٤٢٣	ح ٤٩١	خ ١٧٥	د ٤٤٣	ذ ٤٢٢	ر ٣٥٠	ز ٢٧٨	س ٤٠٠	ش ٣١٢	ص ٥٥٠	ض ٧٣	ط ١٠٠	ظ ٣٨٢	ع ٤٤٠	غ ٣١٠	ف ٥٠٢	ق** ٢٩٠	ك ٧٩٢
موجز المدرسة																						
كفاية التعليم العام للجميع كما يحكم عليه بالمعايير الآتية :																						
١ - التعليم الكافى فى الانشاء الانجليزى	X	X		X	X	X		X	X	X			X	X		X	X		X			
٢ - التعليم الكافى فى المواد الاجتماعية	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X			X	X	X	
٣ - فى المواد الاجبارية يقسم الطلاب مجموعاً حسب القدرة	X	X	X	X	X	X			X		X		X				X		X	X	X	X
كفاية البرنامج الاختيارى غير الأكاديمى كما يحكم عليه بالمعايير الآتية																						
٤ - برامج اختيارية غير أكاديمية وافية	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X
٥ - فرص كافية لخبرة عملية تحت إشراف كاف	X		X	X		X		X	X			X	X			X					X	
٦ - برامج خاصة للمتخلفين فى القراءة	X		X	X	X	X			X		X	X	X				X		X			X
تدابير خاصة للطلاب الموهوبين أكاديميا																						
٧ - برامج خاصة لاستخدامات ذوى المواهب العالية		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X					X	X	X
٨ - تعليم خاص فى تنمية مهارات القراءة	X			X					X	X	X				X					X		X
٩ - دراسة صيفية منتظمة				X						X		X		X				X				X
١٠ - برامج مفردة	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X		X	X
١١ - يوم دراسى مقسم الى سبع حصص تعليمية أو أكثر	X	X	X	X	X	X	X		X	X					X							
ملامح أخرى																						
١٢ - برنامج توجيه	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X
١٣ - روح معنوية طيبة لدى الطلاب	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
١٤ - أسر فصول جيدة التنظيم		X					X	X		X	X	X	X				X					
١٥ - تفاعل اجتماعى فعال بين الطلاب		X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X			
قائمة الجرد الأكاديمى																						
١٦ - أغلبية عظمى من الطلاب الموهوبين أكاديميا فى سنوات دراستهم الثانوية الأربعة درسوا على الأقل :																						
أ سبع سنوات من الحساب والعلوم	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		
ب سبع سنوات من اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	
ت ثلاث سنوات من اللغات الاجنبية	X	X	X		X	X			X													
ث سبعة عشر مواد الأكاديمية كاملة	X	X	X	X	X		X	X							X			X				
١٧ - أغلبية عظمى من البنات الموهوبات أكاديميا فى سنوات دراستهن الثانوية الأربعة درسن على الأقل :																						
أ سبع سنوات من الحساب والعلوم																						
ب سبع سنوات من اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية	X		X	X																		
ت ثلاث سنوات من اللغات الأجنبية	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
ث سبعة عشرة مواد أكاديمية كاملة	X	X	X		X	X				X		X	X					X	X			

(x) هذه المدارس الاثنتان والعشرون تقع فى الشرق والوسط الغربى والغرب الجنوبى والغرب الأقصى من الولايات المتحدة الأمريكية.

** المدرستان ق و ط مدرستان ثانويتان ريفيتان موحدتان ، وبها برامج تجارية وصناعية محدودة ولكن بها برامج زراعية قوية.

وفى كل المدارس الثمان التى تطابقت مع معيار الكفاية فى نقاط التعليم العام ، وفى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية وفى وجود البرامج الرياضية والعلمية للغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً ، حكمت على الروح المعنوية للطلاب بأنها عالية (المعيار ١٣) . وفى خمس من هذه المدارس بدا أن هناك تفاعلا هاماً له دلالته بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة وبين الأهداف المهنية (المعيار ١٥) . وفى ثلاث من المدارس وجد أن لديها نظام أسر الفصول من النوع المنظم جيداً (المعيار ١٤) . ولقد راقنى نجاح أسرة الفصل فى إقرار روح الفهم بين الطلاب ذوى الأهداف المهنية المختلفة .

وليس ثمة ريب فى أن واحداً من أهم أغراض المدرسة الجامعة الجيدة هو تنمية الروح الديموقراطية ، وثمة أربع من المدارس كانت تنظم على أساس سبع حصص أو أكثر فى اليوم (المعيار ١١) .

ويمكن إدراك أهمية اليوم الدراسى المقسم إلى سبع او ثمان حصص بالقياس إلى اختيار الفن والموسيقى من قبل الموهوبين أكاديمياً بفحص الملحق ث الذى تناولنا فيه النتائج بمزيد من التفصيل .

فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسى مقسم إلى حصص كافية فى اليوم الواحد ، فليس ثمة صعوبة فى جعل برامج الموهوبين أكاديمياً تتضمن ما يبلغ مقداره أربع سنوات فى الفن والموسيقى وغيرهما من المواد الاختيارية ، وكذلك خمس مواد من التى تتطلب أداء واجبات منزلية فى كل سنة من السنوات الأربع (أى عشرين مادة أكاديمية ذات واجب منزلى) .

وسوف نلاحظ من المعيار ١٦ ث ، الجدول ١ ، أنه فى مجموع يبلغ تسع مدارس فإن برامج أغلبية الأولاد الموهوبين تضمنت على الأقل سبع عشرة مادة أكاديمية ذات واجب منزلى ، بل وجد فعلا فى اثنتين منها أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين قد درست على الأقل ثمان عشرة مادة دراسية فى أربع سنوات (البيانات موجودة فى الملحق ث) .

ومع ذلك ، وبسبب أنه فى ست من هذه المدارس التسع عرضت لى بعض الأسئلة بشأن كفاية إما البرامج العامة وإما البرامج المهنية ، فلم أضعها ضمن مجموعة المدارس التى اعتبرت مرضية بالقياس إلى معايير التقويم الثلاثة المذكورة آنفاً .

فإذا نحى المرء جانباً هذين التقويمين — وهو لا شك ليس سوى إجراء تقريبى لحكم يستند إلى أساس وطيد — فإن الصورة بالقياس إلى قائمة الجرد الأكاديمى تبدو مختلفة تماماً .

فليس فى ثلاث — بل فى ثمان من الاثنتين والعشرين المدرسة — وجد ان الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً يدرسون سبع عشرة مادة دراسية ذات واجب منزلى ، بما فى ذلك سبع سنوات من الرياضيات والعلوم .

وعلى الرغم من ذلك ، فإن لحظة من التأمل كفيلة بتوضيح أن هذا الاختلاف ليس له أهمية بالنسبة للتقويم العام الشامل للمدارس الثانوية للولايات المتحدة الأمريكية ، ذلك أن اختيارى لعينات المدارس كان أبعد ما يكون عن العشوائية أولا ، هذا من جهة ، ومن

جهة أخرى فإن العينة صغيرة جداً بحيث لا تسمح للمرء بان يفترض بأن أى نسبة بيانية من ضعيف إلى مرض فيما يتعلق بالمدارس الموجودة فى هذه المجموعة ، تنطبق ولو بالتقريب على آلاف المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية . فالطريقة الوحيدة للحصول على إحصاءات ذات مغزى بالنسبة لبرامج الأولاد الموهوبين أكاديمياً هو بعمل دراسة تفصيلية مدروسة على حدة مثل تلك الدراسة التى قامت بها ولاية ميلاند والتى يمكن الرجوع إليها فى الملحق ج .

ثمة حقيقة واحدة أسفرت عنها دراسة قوائم الجرد الأكاديمى للاثنتين والعشرين المدرسة ، كما هو ملخص فى المعيارين ١٦ ، ١٧ فى الجدول رقم ١ والذى تناولناه بمزيد من التفصيل فى الملحق ث . هذه الحقيقة هى البون الشاسع بين المدارس التى كلها تتمتع بسمعة طيبة .

والخطوط البيانية الواردة فى صفحة (٥٠) توضح هذا الاختلاف ، فنى المدرستين ت ، ث ، نجد أن غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبعة عشر مقرراً دراسياً من النوع الذى يتطلب واجبات منزلية . وفى المدرسة ث نجد أن غالبية عظمى كبيرة درست ثمانية عشر مقرراً دراسياً .. فى حين أننا نجد فى المدرسة ك ، إذ أن الحال لم يكن كذلك وأن اللغة الإنجليزية فى كلتا المدرستين قد أهملها الطلاب .

ثمة مسألة واحدة أحب أن أسجلها ، هى الدرجة التى وجدت عليها أن البرامج الاختيارية غير الأكاديمية تتألف من سلسلة

متتابعة من المقررات الجدية المفضية إلى مهارات نافعة رائجة بدلا من أن تكون خبيصاً من شتى المواد .

ولقد استبحت لنفسي أن آخذ مساحة من هذا التقرير لاعتبار هذه النقطة لأن قسطاً كبيراً من النقود المسددة إلى مدارسنا العامة موجه إليها .

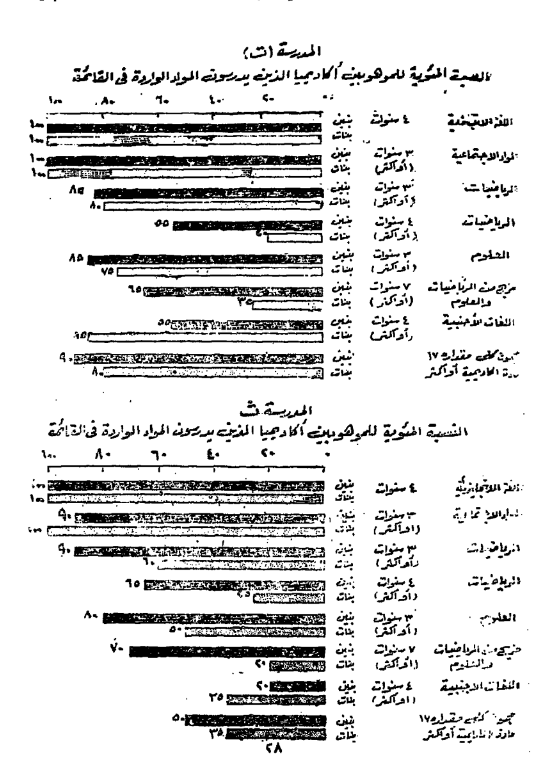
فثمة فريق يعتقد أن العمل في « الورش » للأولاد والمقررات في أعمال السكرتيرية ، والآلات الكتابية والنسخ والتدبير المنزلي للبنات لامحل لها في مدرسة ثانوية تدرس فيها المواد الأكاديمية من قبل أية نسبة كبيرة من هيئة الطلاب . والنتيجة التي انتهيت إليها بعد زيارة الورش المدرسية ، وبعد أن تحدثت مع المشرفين المهنيين في كثير من المدارس ، هي نقيض ذلك تماماً .

هنالك ضرب من التضاد الزائف أحياناً يفترض بعضهم قيامه — على سبيل الفصل بين العمل المهني وبين البرنامج الأكاديمي .

فحتى أولئك الذين يختارون برنامجاً مهنياً يكرسون نصف وقتهم للدراسة الأكاديمية في اللغـــة الانجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم .

فالواقع من الأمر أنني لم أجد فقط برامج اختيارية غير أكاديمية كافية وافية كما هو مبين في المعيار ٤ في الجدول ١ ، وإنما أيضاً أثار عجبي ودهشتي أن أرى في عدد من المدارس إلى أية درجة عالية يلزم الطلاب أنفسهم في هذه المقررات بمنهاج تتابعي اختياري يستهدف تنمية مهارة معينة لها نفع مباشر لهم عند التخرج .


المدرسة (ذ)
النسبة المئوية للموهوبين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة فى القائمة
المدرسة (ق)
النسبة المئوية للموهوبين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة فى القائمة
اللغة الانجليزية
المواد الاجتماعية
الرياضيات
العلوم
مزيج من الرياضيات والعلوم
اللغات الأجنبية
مجموع كلى مقداره ١٧ مادة أكاديمية أو أكثر
بنين
بنات



المدرسة (ت)
النسبة المئوية للموهوبين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة
١٠٠ ٨٠ ٦٠ ٤٠ ٢٠ ٠
اللغة الإنجليزية ٤ سنوات بنين ١٠٠ بنات ١٠٠
المواد الاجتماعية ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ١٠٠ بنات ١٠٠
الرياضيات ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ٨٥ بنات ٨٠
الرياضيات ٤ سنوات (أو أكثر) بنين ٥٥ بنات
العلوم ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ٨٥ بنات ٧٥
مزيج من الرياضيات والعلوم ٧ سنوات (أو أكثر) بنين ٦٥ بنات ٣٥
اللغات الأجنبية ٤ سنوات (أو أكثر) بنين ٥٥ بنات ٩٥
مجموع كلي مقداره ١٧ مادة الأكاديمية أو أكثر بنين ٩٠ بنات ٨٠
المدرسة ث
النسبة المئوية للموهوبين أكاديميا الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة
١٠٠ ٨٠ ٦٠ ٤٠ ٢٠ ٠
اللغة الإنجليزية ٤ سنوات بنين ١٠٠ بنات ١٠٠
المواد الاجتماعية ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ٩٠ بنات ١٠٠
الرياضيات ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ٩٠ بنات ٦٠
الرياضيات ٤ سنوات (أو أكثر) بنين ٦٥ بنات ٢٥
العلوم ٣ سنوات (أو أكثر) بنين ٨٠ بنات ٥٠
مزيج من الرياضيات والعلوم ٧ سنوات (أو أكثر) بنين ٧٠ بنات ٢٠
اللغات الأجنبية ٤ سنوات (أو أكثر) بنين ٢٠ بنات ٣٥
مجموع كلي مقداره ١٧ مادة أكاديمية أو أكثر بنين ٥٠ بنات ٣٥

إن مثل هؤلاء الطلاب ، فى نظرى . يحملون دراساتهم على محمل الجد والالتزام ، على نحو يعطيهم اتجاهاً حيال برنامجهم برمته ، بما فى ذلك المقررات الإجبارية ، وهو اتجاه أكثر جدية ومغزى وفاعلية من اتجاه الولد أو البنت المتوسط القدرة الذى أكره إكراهاً على يد والد طموح لكى يدرس برنامجاً أكاديمياً . وهو على هذا يرسب ، أو ينجح نجاحاً اقرب إلى الرسوب منه إلى النجاح فى مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم .

والرسوم البيانية الخاصة بالالتزام المهنى الموضحة بالصفحة التالية تبين درجة التزام وتعهد الأولاد والبنات فى ثمان مدارس ، وهى ليست حالات استثنائية بأية حال من الأحوال من بين المدارس التى تمت زيارتها .

وكلمة « مهنى » المكتوبة أمام الرسوم البيانية تشير إلى أولئك المنخرطين فى سلك برنامج — سميث — هيوز Smith — Hughes أو مايعادله بالقياس إلى مقدار الزمن المخصص للتدريب المهنى .أما كلمة إدارة أعمال فتشير إلى مقررات دراسية فى النسخ على الآلة الكاتبة ، وأعمال السكرتيرية واستعمال الآلات الكتابية أو المقررات فى مسك الدفاتر والتدريب العملى على الأعمال التجارية ، أما برامج التربية « التوزيعية » فتتضمن العمل فى محلات البيع بالقطاعى على أساس العمل فى أوقات معينة جزئية (انظر الملحق ح) .

وينبغى ألا يفوتنا أن كلمة « كلية » الواردة على الرسوم البيانية تشير إلى الهدف الذى يضعه الطلاب نصب أعينهم ، ولكنها لا تعنى

رسوم بيانية لتوضيح الارتباط بمستقبل

غير مرتبط — تعليم إدارة أعمال — ٢ سنة كلية
تعليم توزيعي — تعليم مهني — ٤ سنوات كلية

المدرسة ع
بنين الفرق العليا: ٣٨٪ ١٤٪ ٢٠٪ ٨٪
بنات الفرق العليا: ٣٨٪ ١٦٪ ٣٦٪ ١٠٪

المدرسة ش
بنين الفرق العليا: ١٠٪ ١٦٪ ١٠٪ ٣٤٪ ٣٠٪
بنات الفرق العليا: ٢٠٪ ٦٪ ٥٤٪ ٦٪ ١٤٪

المدرسة ت
بنين الفرق العليا: ١٠٪ ٦٪ ٥٤٪ ٣٠٪
بنات الفرق العليا: ٢٠٪ ٦٪ ٥٠٪ ٢٤٪

المدرسة ك
بنين الفرق العليا: ١٠٪ ١٤٪ ١٠٪ ٢٨٪ ١٤٪ ٢٤٪
بنات الفرق العليا: ٦٪ ٦٪ ٥٢٪ ١٦٪ ٢٠٪

المدرسة ص
بنين الفرق العليا: ٢٠٪ ١٤٪ ١٨٪ ١٦٪ ٣٢٪
بنات الفرق العليا: ١٤٪ ٣٢٪ ١٢٪ ٤٢٪

المدرسة ق
بنين الفرق العليا: ٨٪ ٤٢٪ ٤٤٪ ٦٪
بنات الفرق العليا: ٤٦٪ ٢٨٪ ٢٠٪ ١٪

المدرسة ر
بنين الفرق العليا: ٨٪ ٥٠٪ ٤٢٪
بنات الفرق العليا: ١٦٪ ١٠٪ ٣٨٪ ٣٦٪

المدرسة د
بنين الفرق العليا: ٣٤٪ ٤٨٪ ١٨٪
بنات الفرق العليا: ١٢٪ ٥٠٪ ٣٢٪ ٦٪

بالضرورة أن الطلاب منخرطون فى سلك برنامج منفصل يعد للجامعة .

فنى كثير من المدارس لم تكن هناك مثل تلك المسالك أو البرامج المنفصلة الواضحة المعالم على نحو يجعل كلا منها قائماً بذاته .

البينة الخاصة «بكيف» تعليم الرياضيات والعلوم

لقد وضح لى أن المدارس التى حصلنا منها على قوائم جرد أكاديمى، تكاد تكون — بلا استثناء — تعطى مقررات كافية فى الرياضيات والطبيعة الخاصة بالصف الثانى عشر . ومع ذلك فلم يكن لدى أساس أستند إليه فى الإجابة عن أسئلة على غرار :

هل التعليم فى هذه المواد جيد مثل التعليم فى المدارس ذات السمعة الطيبة التى تتخرج فيها غالبية عظمى من الفرقة النهائية للالتحاق بالجامعة ؟

ولكى أحصل على بينة فى هذا الصدد فقد دبرت إجراء اختبارات فى حساب المثلثات والطبيعة التى تقرر على الطلاب فى هذه المواد فى ثلاث عشرة مدرسة جامعة ثانوية ، وفى أربع مدارس ثانوية عامة من المدارس المشهورة الواقعة فى أو قرب المدن الكبرى فى الشرق، والوسط الغربى والساحل الباسيفيكى ، والتى سأرمز لها باصطلاح المدارس « القياسية » . وهذه المدارس القياسية ذات تفوق معترف به ، وهى تزود الكليات من فئة الأربع السنوات بعدد كبير من خريجيها .

ومن الجلى أنه لكى يتم عمل مقارنة لها دلالة ومعنى بين أنواع

التعليم الذى يعطى ، يتعين على المرء أن يقيس الإنجاز بموجب اختبارات تحصيلية لطلاب ذوى قدرة متكافئة .

وإن لحظة من التأمل لكفيلة بتوضيح أن المرء لا يمكنه أن يتوقع من فصل من الطلاب الأغبياء أن يحصل على نفس النتيجة الحسنة فى اختبار فى حساب المثلثات مثلا ، مثل فصل من الطلاب النجباء ، حتى إذا كان الفصلان فى كلتا الحالتين يتعلمان على يد معلمين ذوى قدرة متكافئة .

وبهذه المناسبة ، فإن هذه النقطة كثيراً ما يغفلها فريق من غير أهل المهنة الذين يحكمون على المدرسة بدرجة نجاح طلابها فى بعض الامتحانات العامة دون أن يدخلوا فى حسابهم الفروق الموجودة بالقياس إلى قدرة الطلاب التى تتفاوت من مدرسة لأخرى ، ومن سنة لأخرى فى نطاق المدرسة الواحدة .

ثمة اختبار جديد يسمى « اختبار القدرة للمدرسة والكلية » والذى يرمز إليه بالحروف SCAT (١) ، اصطنعته حديثاً هيئة الاختبارات التربوية . وهذا الاختبار يزودنا بقياس « لمقدرة الطالب على المضى فى الدراسة الأكاديمية للمستوى التالى الأعلى من التعليم » . وهو يقيس النوعين من القدرتين التعليميتين الوثيقتى الارتباط اللتين تحظيان بأعظم أهمية فى معظم المحاولات والجهود المبذولة من قبل المدارس والكليات . ألا وهما : الاختبار المسمى باختبار .Scat.-V الكلامى ، والاختبار .Scat. - Q الكمى . ولقد أعطى هذا الاختبار لنفس الطلاب الذين أعطوا اختبارات التحصيل فى حساب المثلثات والطبيعة . وكانت

(١) "School and College Ability Test".

اختبارات التحصيل التى استعملت هى : اختبار حساب المثلثات التعاونى واختبار الطبيعة لهيئة امتحان القبول بالكليات . وكلاهما يعتبران اختبارين يقيسان تلك النواحى من المواد موضوع الاختبار التى يتفق المربون على أنها ينبغى أن تكون جزءاً من المنهج المقرر فى كل مدرسة .

الجدول (٢)

نتائج اختبارات الطبيعة للبنين على ثلاثة مستويات من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار Scat. - Q. بالقياس الى معدلات المدرسة	نتيجة اختبار الطبيعة بالقياس الى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٣١ — ٣٣٣	٥٦٤ — ٦٠٩
	جامعة	٣٢٩ — ٣٣٤	٥٠٢ — ٦٩٢
متوسط	مقننة	٣١٩ — ٣٢٠	٥٠٦ — ٥٩٨
	جامعة	٣١٨ — ٣٢٠	٤٥٩ — ٥٦٨
منخفض	مقننة	٣ ٣ — ٣٠٩	٤٧٤ — ٥٣٥
	جامعة	٢٩٤ — ٣٠٧	٤١٧ — ٥١٣

الجدول (٣)
نتائج اختبارات حساب المثلثات للبنين على ثلاثة مستويات
من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار Scat. - Q. بالقياس الى معدلات المدرسة	نتيجة اختبار حساب المثلثات بالقياس الى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٢٩ - ٣٣٤	٥٥,٢ — ٦٦,٩
	جامعة	٣٢٦ — ٣٣٤	٥٤,١ — ٦٦,٧
متوسط	مقننة	٣١٩ — ٣٢١	٥٢,٧ — ٦٠,٠
	جامعة	٣١٩ — ٣٢١	٤٧,٥ — ٦١,٢
منخفض	مقننة	٣٠٤ — ٣٠٩	٤٦,٨ — ٥٧,٩
	جامعة	٢٩٩ — ٣١٣	٤٤,٩ — ٥٨,٧

ويمكن إيجاز نتائج هذه الاختبارات فى بضع نقاط . فلم يكن هناك فرق هام ــ كما أوضحت هذه الاختبارات ــ فى درجة إتقان حساب المثلثات والطبيعة ــ بين الطلاب الذين اختبروا فى المدارس الثانوية الجامعة وبين أولئك الطلاب الذين اختبروا فى المدارس الثانوية الأربع « القياسية » . والجدولان السابقان (جدول ٢ وجدول ٣) يلخصان النتائج الهامة التى دلت عليها هذه الاختبارات .

وحيث إن عدد الإناث فى فصول الطبيعة وحساب المثلثات كان قليلا فى معظم المدارس الجامعة ، فإن النتائج المستقاة من اختبار الأولاد هى التى ضمنت فقط فى الجدوابن .

على أن تضمين الإناث ، أو وضع مقارنة منفصلة لنتائج الإناث، ما كانت لتغير من النتائج المستخرجة . ولكى تتم مقارنة مجموعات ذوات قدرات متشابهة لحل مسائل كمية ، فإن الأولاد فى كل مدرسة قسموا إلى ثلاث مجموعات — وضعت كل مجموعة منها فى فئة . فأما العينة الأولى ، أو المجموعة ذات القدرة العالية ، فكانت تتكون من كل الأولاد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٦ على الأقل من ٥٠ سؤالا من اختبار Scat-Q ، وأما الثانية فكانت تتألف من كل أولئك الذين أجابوا إجابة صحيحة عما بين ٤١ ، ٤٥ سؤالا ، فى حين أن الثالثة كانت تضم كل من أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٠ سؤالا أو أقل . وهذا التقسيم على هذا النحو بالذات اختير لأنه يسر إيجاد مجموعات كبيرة بشكل معقول ذات قدرة متكافئة . وقد كان من الممكن الحصول على مجموعات أكثر تجانساً بخفض نسب الدرجات من حيث المدى بالقياس إلى عدد الفئات ، ولكن عدد الطلاب فى كل مجموعة كان سيصبح قليلا جداً بحيث يعطى إحصاءات ذات نسبة عالية — غير معقولة — من الخطأ فى تصنيف الفئات . أما اختبار الأداء للأولاد الذين درسوا الطبيعة فلخص فى الجدول رقم ٢ .

وفى المجموعة ذات القدرة العالية فإن معدل الدرجات فى الطبيعة يتراوح بين ٥٦٤ ، ٦٠٩ .

وفى الثلاث عشرة المدرسة الجامعة فإن الطلاب ذوى القدرة المتشابهة حصلوا على معدل درجات فى الطبيعة يتراوح بين ٥٠٢ ، ٦٩٢ .

ومن الجلى ان هناك تداخلا ملحوظاً بين معدلات تحصيل الطلاب الممتازين فى النوعين من المدارس .

وتظهر أيضاً نتائج المجموعات المتوسطة القدرة ، نوعاً من التداخل والتراكب ، على الرغم من أن هناك فرقاً ملحوظاً فى صالح المدارس القياسية .

وتبين معدلات المتوسطات فى اختبار Scat-Q بالنسبة للمجموعة الضعيفة فرقاً ملحوظاً بين الدرجات الوطيئة للطلاب فى النوعين من المدارس ، فالطلاب الضعاف فى المدارس القياسية أكثر قدرة من الطلاب الضعاف فى المدارس الجامعة . وعلى الرغم من أن الطلاب فى هذه المجموعة الضعيفة ليسوا متكافئين فى المقدرة ، إلا أن هناك ضرباً من التداخل والتراكب فى نتيجة تحصيل الطبيعة . وينبغى أن يستقر فى الذهن أن هؤلاء الطلاب الذين نخلع عليهم صفة ممتاز ومتوسط وضعيف فى القدرة هم جميعاً طلاب ذوو مقدرة ملموسة .

وتومىء معايير الناشر إلى أن الطالب المتوسط فى المجموعة ذات القدرة العالية هو قمة الواحد فى المائة من قطاع طلاب الفرق النهائية للمدارس العامة ، وأن الطالب المتوسط فى المجموعة المتوسطة فى الـ ٩٣ معدل مئوى ، وأن الطالب المتوسط فى المجموعة الضعيفة — حتى بالنسبة للمدارس الثانوية الجامعة — وهى أقل فئات التقسيم مقدرة بينها جميعاً — فى الـ ٨٢ معدل مئوى .

وتومىء درجات اختبار الطبيعة إلى مستوى عال من الكفاية في المادة . ودرجة ٥٠٠ هى النسبة المتوقعة من طالب الصف الثانى عشر الذى قدرت مقدرته الحسابية بـ ٧٥ معدل مئوى تقريباً بين كل طلاب الصف الثانى عشر فى الوطن بأكمله .

وكثير من المتوسطات فى الجدول (٢) تتجاوز رقم ٥٠٠ بكثير.

والجدول رقم (٣) يحتوى بيانات خاصة بالأولاد الذين يدرسون مادة حساب المثلثات ، والنتائج مشابهة لتلك الواردة فى الجدول رقم(٢) بالنسبة لدارسى مادة الطبيعة .

وثمة قدر لا يستهان به من التداخل بين معدلات متوسطات اختبار التحصيل للطلاب ذوى القدرة المتشابهة من المجموعتين من المدارس .

على أن هناك حقيقة طريفة تنبثق من دراسة النتائج التفصيلية ، وهى أن الطلاب فى إحدى المدارس الجامعة ، عندما أدخلت جدارتهم فى الاعتبار ، حصلوا على نتائج أحسن فى كلا حساب المثلثات والطبيعة تفوق طلاب أى مدرسة من المدارس القياسية الأربع .

إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى فى مقدمة اللازوميات

معظم المدارس التى زرتها أنا وهيئة الباحثين العاملين معى — فى أثناء هذه السنة الماضية — مدارس كانت بها فرق نهائية تضم مائة من الخريجين أو أكثر . ومما لاحظته فى هذه المدارس ، وفى المدرستين المذكورتين

فى الجدول رقم (١) اللتين تضمان فرقة نهائية تنتظم خريجين أقل من مائة ، وفى مدرسة أخرى أصغر زرتها .. من هذه الملاحظات أنا مقتنع بأن المدارس الثانوية الصغرى لا يمكن أن تؤدى الغرض الكافى الوافى منها ، وتعتبر « مرضية » إلا بثمن فادح .

وتتجلى صحة هـذه العبارة إذا وضع المرء فى الاعتبار توزيع الموهبة الأكاديمية فى المدرسة التى تخدم كل شباب المجتمع المحلى .

ولن تجد حياً من الأحياء المدرسية — إلا نادراً — حيث يكون فيه أكثر من ٢٥٪ من فرقة من فرق مدرسة ثانوية فى إمكانهم أن يدرسوا بجدوى وثمرة رياضيات الصف الثانى عشر ، ومقرراً فى الطبيعة ولغة أجنبية لمدة أربع سنوات (مع افتراض أن المستويات العلمية مصونة) .

فإذا كانت هناك مدرسة بها فرقة من الصف الثانى عشر لا تضم سوى أربعين طالباً ، وإذا كان حقا وفعلا لا يمكن إلا لربع هذا العدد أن يدرس المواد الدراسية العالية دراسة فعالة مجدية ، فمعنى ذلك أن مقرراً تعليميا فى الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية لابد وأن يدبر لما لا يزيد على عشرة طلاب كحد أعلى . فإذا أعرضت البنات عن الرياضيات والعلوم كما يفعلن فى معظم المدارس التى زرتها ، فمعنى ذلك أن فصول الرياضيات فى الصف الثانى عشر قد يصغر حجمها إلى ستة أو سبعة طلاب .

وبديهى أن تهيئة معلمين كافين لمواد دراسية متخصصة ، أمر باهظ التكاليف .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الاحتفاظ بالاهتمام والشغف والميل إلى المواد الأكاديمية بين مجموعة صغيرة ، ليس دائما بالأمر الهين السهل المنال .

وأكبر الظن ، بل أرجح اليقين ، أن البرامج الأكاديمية الواسعة لا تعطى إذا كان عدد الموهوبين أكاديميا بهذه القلة الواضحة فى العدد .

على أن الوضع بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية فى المدرسة الثانوية الصغيرة أسوأ من ذلك بكثير .

ذلك أن العتاد والرواتب التى يتطلبها تدبير المعلمين المهنيين الخاصين تقفز إلى مبلغ من المال يعتبر كبيرا جدا بالنسبة إلى عدد الطلاب الدارسين بحيث إن البرامج المهنية تصبح باهظة التكاليف إلى مدى يبلغ حد التحريم فى المدارس التى تضم فصلا من فرقة الخريجين النهائية أقل من مائة.

وللأسباب الموضحة فى الفقرة السابقة والتى سنتناولها بالتفصيل فى القسم الرابع ، فإن الحى المدرسى الذى يقيم مدرسة ثانوية جامعة يجب أن يكون حيا كبيراً لدرجة تكفل له إمداد مدرسة ذات حجم كاف .

ويطيب لى أن أسجل عند هذه النقطة اعتقادى أن المشكلة رقم واحد

فى كثير من الولايات هى إلغاء المدرسة الثانوية الصغيرة وإعادة تنظيم المناطق التعليمية المعروفة بالحى المدرسى .

وليس ثمة ريب فى أن مثل هذا الضرب من إعادة التنظيم قد تم إنجازه فعلا بتوافر القيادة على مستوى الولاية ، وبإصدار التشريعات ، وباتخاذ القرارات اللاحقة فى الوحدات الانتخابية فى عدد قليل من الولايات .

أما فى كل الولايات الأخرى ، فإن المواطنين الراغبين فى النهوض بالتعليم العام ، فى وسعهم أن يكرسوا جهودهم لتجنيد الرأى العام للتحمس لإعادة تنظيم المناطق التعليمية ابتغاء خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى (انظر ملحق خ للتمعن فى الإحصائيات الخاصة بالنسبة المئوية للمدارس الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية ذات الحجم الصغير جداً) .

المجتمع المحلى ومجلس المدرسة

هنالك ثلاث لزوميات للأداء الناجح لمدرسة ثانوية ما :

أولا : مجلس مدرسة يتألف من مواطنين أذكياء مخلصين شرفاء يفهمون أن وظيفتهم هى رسم السياسة والخطة وليس الإدارة .

ثانياً : مدير تعليم من الطراز الأول .

ثالثاً : ناظر مدرسة قدير .

فبدون مجلس مدرسة صالح ، يكاد يكون الوضع ميئوساً منه . فإذا اصبح الشغل الشاغل لأعضاء مجلس المدرسة هو التورط فى تعيين المعلمين وفى غيره من شئون المناصرة والحماية والكفالة ، فإن المحافظة على الروح المعنوية الطيبة لهيئة التدريس تصبح شبه مستحيلة ، مهما يكن حظ مدير التعليم من الامتياز ، ومهما يكن نصيب ناظر المدرسة من المقدرة والبراعة .

فإذا توافر لمدرسة ما مجلس تعليم صالح وقيادة قوية على يد مدير تعليم ممتاز وناظر قدير ، فإن ذلك كفيل بتحقيق اختيار مجموعة من المعلمين الممتازين . وإنه لمن نافلة القول أن نؤكد بأن « كيف » التربية — يتوقف آخر الأمر — على « كيف » المعلمين (مع افتراض وجود قيادة حكيمة) .

ولعل من أهم العوامل فى الحكم على ما إذا كانت مدرسة ثانوية ما، تهيء برنامجاً كافياً وافياً لتربية الموهوبين أكاديمياً ، هو موقف المجتمع المحلى حيال هذا الأمر .

ذلك أن المبالغة فى وضع مراكز الثقل على كرة السلة وكرة القدم والفرق الاستعراضية قد تؤثر فى قرارات مجلس التعليم ، والإداريين والمعلمين ، وكثيراً — وهذا أيضاً عامل يتساوى فى الأهمية مع العامل المذكور — ما تحيف المناشط الخاصة بالمجتمع المحلى على جزء كبير من وقت الطلاب .

فالذى يزور مدرسة — ولو لوقت قصير زيارة عابرة لمدة يوم واحد — لابد وأن يلم بشىء عن مجتمعها المحلى .

ولزاماً على أن أقرر أنى لاحظت - بشىء كثير من الأسى والجزع - الضغوط والمطالب التى تفرض على شباب المدرسة الثانوية من قبل المجتمع المحلى لاستغلال وقتهم خارج المدرسة .

ولقد كشفت أحاديثنا مع الطلاب بشكل مبين بصفة خاصة فى هذا الصدد . وقدر لى أن أزور بعض المدن حيث قال الأولاد والبنات إن عدد الأيام التى يضطرون فيها إلى البقاء خارج بيوتهم بعد العشاء تفوق بكثير عدد الأيام التى يبقون فى بيوتهم بعد تلك الساعة المتأخرة .

ولم يكن ثمة ما يشين فيما يعملون — بحد ذاته — فهذا الوقت كان ينفق فى اجتماعات النوادى ، وفى اجتماعات النزل الصغيرة ، وفى التدريب الموسيقى والمسرحى وفى المناسبات الخاصة بالألعاب الرياضية المشمولة برعاية وإشراف المنظمات المحلية .

ولكن وقت مذاكراتهم فى بيوتهم كان يتأثر من جراء هذا التدخل الذى يحيف عليه .

وفى الواقع من الأمر ، كثيراً ماقال المعلمون إنهم ماكان فى وسعهم أن يلزموا الطلاب بالمذاكرة فى البيت بسبب مطالب المجتمع المحلى وحيفها على وقت الطلاب ، ومن ثم هبطت مستويات المقررات لا مناص .

ومع ذلك ، فى كثير من المدارس أخبرنى الطلاب النجباء الطموحون أنهم يدركون أن لزاماً عليهم أن يذاكروا خمس عشرة ساعة أسبوعياً لأداء واجباتهم المدرسية بالبيت .

وهنا ينبغى أن يضاف أن المدارس الثانوية نفسها قد تكون أحياناً هى مصدر هذا الحيف ومرتكبة هذا الذنب فى هذه المسألة بعدم حمايتها لوقت مذاكرة طلابها فى بيوتهم .

فكثيراً ما تعقد المدارس مباريات فى كرة السلة فى ليال تعقبها أيام دراسية ، وكثيراً ما تغلق أبوابها مبكرة قبل انتهاء اليوم الدراسى كى يتسنى للأولاد والبنات حضور المباريات التى تنظم بعد الظهر .

ومن حين لآخر يتم تدريب الطلاب وتمرينهم للحفلات والأحداث والمناسبات المدرسية فى المساء .

فإذا أرادت المدارس أن تكون فى مركز قوى وحجتها قوية عندما تطالب المجتمع المحلى باحترام وقت مذاكرة الأولاد والبنات ، فعليها أن تبدأ بنفسها وأن تظهر نفس هذا الاحترام لكى تكون قدوة فى هذا المضمار .

خاتمة

فى وسعى أن أوجز نتائجى فى عبارات قليلة . ينبغى خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى خفضاً شاملا بوساطة إعادة تنظيم المناطق التعليمية .

وبصرف النظر عن هذا التعديل الهام ، فإننى أعتقد أنه ليس ثمة حاجة ضرورية لإحداث أى تغيير جوهرى فى النمط الأساسى للتعليم الأمريكى لكى ننهض بمستوى مدارسنا الثانوية العامة .

ولو أن كل المدارس الثانوية تؤدي وظيفتها على نحو جيد مثل بعض المدارس التي زرتها ، لكانت تربية كل الشباب الأمريكى تربية مقبولة مرضية ، فيما عدا دراسة اللغات الأجنبية وتوجيه فئة البنات الأكثر مقدرة .

على أن معظم المدارس التى وجدتها غير مرضية فى ناحية أو أكثر من النواحي ، فى وسعها أن تصبح مرضية بإحداث تغييرات طفيفة نسبياً ، على الرغم من أنه ليس لدى شك فى أن هناك مدارس ذات حجم كاف تتطلب تحسينات رئيسية فى التنظيم والتعليم .

وإذا كانت الخمس والخمسون المدرسة التى زرتها ، وكلها ذات سمعة طيبة ، ممثلة المدارس الثانوية الأمريكية على الإطلاق ، فلا جناح على من ذكر نقد واحد عام أعتبره فى محله .

الطالب الموهوب أكاديمياً ، كقاعدة عامة ، لا يلقى استحثاثا كافياً ، ولا يبذل الجهد الكافى القادر عليه ، وبرنامجه من المواد الدراسية يفتقر إلى الشمول والسعة . والأولاد القادرون غالباً جداً ما يتخصصون فى الرياضيات والعلوم ضاربين باللغات الأجنبية عرض الحائط مع إغفال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، فى حين أن البنات غالباً جداً ما يعرضن عن الرياضيات والعلوم وكذلك اللغات الأجنبية .

وكما أشرت فى الجزء السابق فإن تصحيح هذا الوضع فى حالات كثيرة ، سوف يتوقف على حدوث تغيير فى اتجاه وموقف المجتمع المحلى ، مثلما يتوقف على إجراء من جانب مجلس المدرسة وإدارة المدرسة سواء بسواء .

القسم الثالث

توصيات للنهوض بمستوى التعليم الثانوي العام.

قبل عرض عدد من التوصيات المعينة الموجهة إلى أعضاء مجلس التعليم ومديرى المدارس ، لا جناح علينا من ذكر كلمة تفسير لشرح جوهر المسألة . فتوصياتى تستند إلى ملاحظاتى التى شاهدتها . فبدون استثناء تقريباً ، فى وسعى أن أشير إلى مدرسة أو أكثر يمكن أن يوجد فيها نوع التنظيم أو الإجراء الموصى به ، لا كتجربة لم تؤت أكلها بعد ، ولكن كشىء مجرب مختبر ثبتت صلاحيته وجدواه على فترة لا يستهان بها من السنين ، بحيث إذا أخذت فى مجموعها ، فإنها تبرز الخصائص الهامة لمدرسة ثانوية ناجحة جامعة تتميز بالشمول ، ثم إن التوصيات ينبغى أن يحكم عليها ككل ، إذ لو أخذنا بعضها منفصلا فسيكون من المستحيل وضعها موضع التنفيذ . ولكونى وجهت اهتمامى لتحديد خصائص المدرسة الثانوية الجامعة الناجحة ، فقد يبدو هذا القسم من التقرير محافظاً جداً بالنسبة لذوق كثير من القراء .

بيد أن مقدمات بحثى ودراستى تفضى إلى أن توصياتى ان تشمل إلا ما وجدت أنه ملامح راسخة لمدرسة واحدة على الأقل .

لقد رأيت عدداً من التجديدات الطريفة — التى تنأى عن القديم — مثل استخدام التليفزيون ، والذى فى رأيى لم يتطور إلى الدرجة التى يمكن اعتباره معها من الملامح الراسخة لمدرسة ثانوية جامعة .

وليس بى حاجة إلى توكيد أهمية التجريب واستصواب وتشجيع الرغبة فى التجديد فى كل مراحل ونواحى التربية .

وإنه ليكون من أشد الأمور تعاسة ، إذا أدت التوصيات المحافظة فى هذا القسم ، والتى هى بالضرورة موضوعة فى قالب يجنح إلى التعسفية واليقينية ، أن يعتقد أى امرىء بأننى من المؤيدين لتجميد تطور المنهج أو تنظيم المدرسة الثانوية .

بل فى الواقع من الأمر ، فى وسعى بكل سهولة أن أضع قائمة بالمشكلات الملحة التى لا يمكن حلها إلا على يد مدارس تجرب أفكاراً جديدة ثم تقوم الجديد بكل دقة ممكنة .

وثمة عدد قليل منها — على سبيل المثال لا الحصر — الميادين الجديدة من العمل المهنى فى الإلكترونات للأولاد يبدو أنها تتطلب بحثاً وكشفاً . ثم إنه ينبغى أن ينوه بالمغامرات الناجحة فى هذا المجال بحيث يلتفت إليها كل المعنيين بأمر التعليم المهنى .

ولقد وجدت سخطاً عاماً على مقرر تاريخ العالم .

وعلاوة على ذلك فقد وجدت عدداً قليلا من المعلمين أو المديرين من الراغبين فى الموافقة على مقرر دراسى متتابع لمدة أربع سنوات فى الدراسات الاجتماعية ، بسبب الشكوك التى تساورهم بشأن قيمة وجدوى ما سيدرس فى السنة الرابعة .

وبناء على ذلك ، فإن التجريب والتقويم ومناقشة النتائج التى انتهت إليها بحوث معلمى العلوم الاجتماعية ، ينبغى أن توضع — فيما يبدو لى — على رأس قائمة أهم المسائل الهادفة لتطوير المنهج .

ثمة اختبار يعتمل فى نواح كثيرة من نواحى التعليم ، فهناك اتجاه جديد فى تعليم الطبيعة يتطور سراعاً ، وهناك اتجاهات عديدة جديدة بالنسبة لمنهج متتابع لمدة أربع سنوات سوياً فى الرياضيات ، ثم إن معلمى اللغات الأجنبية فى بعض المناطق التعليمية بدأوا تعليم اللغات الأجنبية فى الفرق المبتدئة .

ولو أننى شغلت نفسى وانهمكت فى إصدار حكم على تفاصيل محتوى المقررات ، لما كان فى وسعى ، فيما أعتقد ، أن أقوم وأزن أياً من هذه التطورات الجديدة . إن الزمن وحده كفيل بأن يظهر أيها ناجح . ولكن ينبغى للمرء أن يطرب بسبب البينة الواردة من كل الجهات على وجود روح جديدة لفحص منهاج المدرسة الثانوية .

وليس ثمة ريب فى أن الأفكار الجديدة الخاصة بتنظيم اليوم الدراسى وتعيين الحصص اللازمة للمواد الدراسية ينبغى أن توضع على محك التجريب والتختبر ، مثلما ينبغى ذلك حيال إمكان تدريس مادة الجبر واللغات فى الصفوف الدنيا .

فبعد عشر سنوات من الآن ، أو ربما خمس ، قد تتطلب بعض توصياتى على الأقل مراجعة جدية من جراء ما يثبت بالبينة والإيضاح على أنه إجراء ناجح .

وموجز القول إنه ليس ثمة تناقض بين اتباع واتخاذ أحسن ما تم اختباره وتجربته وفحصه ، وبين أن يكون للمرء عقل مفتوح وسعة أفق حيال نتائج التجريب القائم الآن أو الذى فى طور التخطيط . بيد أن

بعض التوصيات الآتى ذكرها تتضمن زيادة فى الميزانية ، ومن ثم تتطلب قراراً من مجلس التعليم ، وبناء عليه فلابدمن تفسيرهاوشرحها للمجتمع المحلى لكى تنال تأييده وموافقته . ولهذه التوصيات أهمية خاصة بالقياس إلى مجالس التعليم وإلى المواطنين الذين تعتبر مجالس التعليم مسئولة أمامهم .

وهناك توصيات أخرى تتعلق بتفاصيل التنظيم المدرسى والمنهج أولا وقبل كل شىء ، وهذه التوصيات تدخل فى نطاق ومنطقة نفوذ مديرى المدارس .

وإنى لأحسب أنه إذا كانت هناك مدرسة تؤدى وظيفتها بنجاح فإن العلاقة بين مجلس التعليم ومدير التعليم والناظر ستكون على نحو يجعل التغييرات التى يدخلها الناظر والمدير واضحة أمام مجلس التعليم ومشروحة له شرحاً كافياً . وهذا المجلس بدوره يستطيع أن يفسرها ويشرحها للجمهور .

ويطيب لى عند هذه النقطة أن أعيد صياغة حكمى المبنى على خبرة شهور من السفر وزيارات المدارس فى ثمان عشرة ولاية ، وكذلك على مناقشات مع عدد كبير جداً من مديرى المدارس . وهذا الحكم فى صيغته الجديدة هو أن هناك ثلاثة أشياء هامة ينبغى توافرها لقيام مدرسة ثانوية ناجحة ، بشرط أن تكون ذات حجم كاف .

أولا : مجلس تعليم مؤلف من مواطنين مخلصين أذكياء فاهمين يدركون تماماً الفرق بين رسم الخطة أو وضع السياسة وبين الإدارة .

ثانياً : مدير تعليم من الطراز الأول .

ثالثاً : ناظر قدير .

وإنى لأفترض أن مجلس التعليم سيترك مهمة تطوير المنهج للتخصصين الإداريين ولهيئة التدريس ، ولكنه فى نفس الوقت سيحاط علماً بكل التطورات .

وبالإضافة إلى ذلك فإن أعضاء المجلس سيحتفظون بحق سؤال مدير التعليم ، وعن طريق مدير التعليم حق سؤال الناظر ، بالنسبة لتفاصيل المنهج . وهم لن يحتفظوا بالحق فقط ، ولكنهم سيباشرونه من وقت لآخر .

ثمة كلمة تحذير أخيرة موجهة لأعضاء مجلس التعليم . بعض التوصيات الآتى ذكرها فيما بعد ، يمكن أن توضع موضع التنفيذ فى بداية العام الدراسى بدون أى مساس أو إخلال — بأية كيفية — بالروح المعنوية لهيئة التدريس .

بيد أن هناك عدداً آخر من التوصيات لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا اقتنعت بحكمته أغلبية هيئة التدريس .

فإذا آمن مدير إدارى بوجوب إدخال هذه التوصيات فمهمته الأولى هى فحص المشكلات التى يتضمنها هذا الإدخال مع لجان من المعلمين ، ثم إقناع المعلمين بأن التوصيات ينبغى أن تعطى فرصة كاملة للتجريب وإصدار الحكم على فعاليتها وجدواها .

وفى ذهنى — بصفة خاصة — القضية الخلافية الناشبة حول تقسيم الفصول إلى مجموعات وفقاً للقدرات ، وكذلك أية توصيات بشأن نظام الدرجات والنجاح ، وكذلك الشروط اللازمة للالتحاق بالمقررات الأعلى .

التوصية الأولى : نظام التوجيه والإرشاد

فى أى نظام مدرسى كاف واف ينبغى أن يبدأ التوجيه فى المدرسة الابتدائية ، وينبغى أيضاً ان يكون هناك فصل بيّن ، بين التوجيه فى المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية إذا كان نمط التقسيم ٦ — ٣ — ٣ ، أو بين التوجيه فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية إذا كان نظام التقسيم على أساس ٨ — ٤ . وينبغى توافر أخصائى توجيه متفرغ طول الوقت (أو مشرف اجتماعى) لكل من ٢٥٠ إلى ٣٠٠ طالب فى المدرسة الثانوية .

ومن المحتم أن يكون الموجهون من ذوى الخبرة كمعلمين ، ولكن ينبغى أن يكرسوا كل وقتهم فعلا لشئون التوجيه ، وأن يكونوا ملمين باستخدام الاختبارات ومقاييس قدرات وتحصيل الطلاب .

وليست مهمة الموجه هى أن تحل محل الآباء والأمهات ، وإنما هى أن يكمل الإرشاد الأبوى للناشئة .

وابتغاء هذا المأرب ينبغى أن يكون الموجه على صلة وثيقة بالآباء وكذلك بالطالب .

وعن طريق المشورة ، ينبغى بذل الجهد كل عام لتدبير برنامج من الدراسات الاختيارية للطالب ، يتفق مع ميله وشغفه وقدرته ، كما تدل على ذلك اختبارات القدرة الدراسية وسجل تحصيله كما تنطق به

درجاته فى المقررات وكذلك تقديرات المعلمين . ويتعين على الموجهين أن يولوا قسطاً كبيراً من العناية والتقبل للبرامج الاختيارية التى تنمى مهارات رائجة فى سوق العمل ، كما يجب عليهم أيضاً أن يفقهوا البرامج الخاصة بالقراء البطيئين وأن يكونوا على استعداد للتعاون مع معلمى هذه الفئة من الطلاب .

وبالقياس إلى توجيه الطلاب الأكثر مقدرة ينبغى أن يكون الموجه كجهاز الرادار فى الكشف عن الطالبة أو الطالب الذى يتميز بالنجابة والفراهة والذى تجلت قدرته فى نتائج اختبارات القدرة التى تعطى من آن لآخر ، وإن كان تحصيله كما تدل عليه درجاته فى المقررات ، ضعيفاً .

إن مشكلة تحفيز مثل هذا الطالب ، مشكلة عويصة .

وأحب أن أؤكد عند هذه النقطة أهمية الإدراك الكامل لدور الحافز الكافى فى تقرير النجاح المرتقب المرجو لأى طالب .

بيد أن الإطار الذى يعمل فى ظله الموجه يتوقف على سياسة المدرسة ، فمثلا ينبغى أن تكون سياسة المدرسة بالنسبة للبرامج المهنية على نحو يضمن أن هذه البرامج لا تستخدم كوسيلة لإفراغ حمولة أولئك الذين يفتقرون إلى المقدرة الأكاديمية بمثابة ملقى الكناسات ومطرح للنفايات .

وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن يكون من سياسة المدرسة أن يدبر الموجه سلسلة متتابعة فى شكل برنامج ذى مغزى من المقررات فى البرامج الاختيارية لكل الطلاب . ففى المدرسة الثانوية الجامعة من النمط

الذى أعتبره ، يتألف برنامج متتابع ذو مغزى من سلسلة من المقررات تفضى إلى مهارات رائجة فى سوق العمل (انظر التوصية رقم ٧) وفى التوصية رقم ٩ عرضت ما أعتقد أنه ينبغى أن يكون الحد الأدنى لبرنامج الموهوبين أكاديمياً .

وفى معظم المدارس التى زرتها ، كان هناك ضغط قليل نسبياً من قبل الآباء لكى تسمح المدرسة للطلاب الأقل من المتوسط بدراسة صعبة .

وفى حالات كثيرة كانت مهمة الموجه الرئيسية هى إقناع الآباء بأن ذريتهم النيرة الذكية ينبغى أن يختاروا مواد مثل الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية المقررة على الصفين الحادى عشر والثانى عشر . وإنى لعليم بعدد من المدارس وجدت فيه الوضع معكوساً تماماً . (انظر القسم ٤ ت مدرسة الضواحى الثانوية) .

على أن آرائى بشأن التوجيه والإرشاد ليست مبنية فقط على ملاحظاتى عن الخمس والخمسين المدرسة التى زرتها ، ولكنها مبنية أيضاً على تقرير خاص أعده لى الدكتور ر . س . لويد المساعد الخاص لمدير تعليم بالتيمور بولاية ماريلاند . ولقد زار عدداً متنوعاً من المدارس ، وتحدث إلى كثير من الموجهين فى أثناء بحثه ودراسته للموضوع.

التوصية الثانية : البرامج الفردية

ينبغى أن يكون من سياسة المدرسة أن تتكفل لكل طالب برنامجاً يلاقى الفروق الفردية . ومن ثم فلن يكون هناك تقسيم أو تصنيف للطلاب وفقاً لبرامج محددة مرسومة بعلامات مميزة

أو على أساس دروب أو سبل منفصلة على غرار « فئة الإعداد للجامعة » و « الفئة المهنية » و « والفئة التجارية » .

وفى إرشاد الطالب بالنسبة لبرنامجه الاختيارى فعلى الموجه أن يسترشد بالحد الأدنى من البرنامج الذى توصى به المدرسة على اعتبار أنه سياسة مرسومة للموهوبين أكاديمياً أو يسترشد ببرامج التتابع الموصى بها المفضية إلى تنمية المهارات الخاصة الرائجة فى سوق العمل عند التخرج .

والذى سيحدث أن كثيراً من الطلاب ذوى القدرة المتشابهة والميول المهنية المتشابهة ، سيدرسون برامج تكاد تكون متشابهة تقريباً ، ولكن فى وسع طالب اختار برنامجاً أكاديمياً أن يتحول إلى برنامج مهنى والعكس بالعكس .

وعلاوة على ذلك ، فمع قيام البرامج الفردية ، فإن الطلاب أنفسهم لا يشعرون أنهم موسومون بعلامة خاصة طبقاً للبرنامج الذى اختاروه فى الصف التاسع أو العاشر .

فإذا ما اقترنت المرونة بإعلان السياسة بالنسبة للبرامج الخاصة بالموهوبين أكاديمياً ، وإذا ما توافرت خدمة توجيهية طيبة ، فإن قائمة الجرد الأكاديمى لا بد وان تظهر نتائج مرضية تماماً مثل النتائج الموجودة فى مدرسة تتميز بخطة محدودة واضحة مميزة أو بالدرب المعروف بسبيل الإعداد للجامعة .

ولا يمكن تلافى وجود إحساس بالمكانة والمقام يلصق بأولئك

المنخرطين فى سلك برنامج أكاديمى إذا كانت المدرسة مقسمة تقسيما صارماً صلباً إلى فئات ذات برامج مختلفة منفصلة ، وسيكون هناك ضغط من الآباء ذوى الطموح لكى يلحقوا أطفالهم بصرف النظر عن قدراتهم وميولهم ، بفئة الإعداد للجامعة ، كى ينخرطوا فى سبيلها ، ويسيروا على دربها المرسوم .

ومن الصعب مقاومة مثل هذه الضغوط ، وهى من المرجح تفضى بطلاب كثيرين إلى محاولة دراسة مقررات متقدمة فى الرياضيات والعلمية واللغة الأجنبية ، يتجرعونها ولا يكادون يسيغونها .

وسيرى القارىء من فحص الميدان ١٠ ، الجدول رقم (١) صفحة (٤٤)، أنه فى سبع عشرة مدرسة من الاثنتين والعشرين الواردة بالقائمة نظمت برامج الطلاب على أساس فردى.

التوصية الثالثة : برامج إلزامية للجميع

(أ) التعليم العام . ينبغى أن تكون مطالب التخرج لكل الطلاب على النحو التالى :

— أربع سنوات لغة إنجليزية .

— ثلاث أو أربع سنوات دراسات اجتماعية ـ بما فى ذلك عامان فى التاريخ (أحدهما لا بد وأن يكون التاريخ الأمريكى ثم مقرر متقدم فى المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية) .

ـــ سنة واحدة رياضيات فى الصف التاسع (جبر أو رياضيات عامة) .

ـــ وسنة واحدة على الأقل علوم فى الصف التاسع أو العاشر قد تكون أحياء أو علوماً عامة طبيعية .

وأنا أقصد بكلمة « سنة » أن يعطى مقرر دراسى خمس حصص فى الأسبوع طوال العام الدراسى أو ما يساوى هذا القدر من الوقت .

وهذا البرنامج من التعليم العام يتضمن تسعة أو عشرة مقررات تتطلب مذاكرة وعملا فى البيت يتوزع على سنوات أربع ويشغل أكثر من نصف وقت معظم الطلاب أيا ما كانت برامجهم الاختيارية .

(ب) البرنامج الاختيارى . أما المطلب الثانى للتخرج فينبغى أن يقتضى الإكمال الناجح لسبعة مقررات أخرى على الأقل ، ليس من بينها التربية البدنية . وينبغى حث جميع الطلاب على اختيار الفن والموسيقى ضمن براجهم الاختيارية . وينبغى نصح جميع الطلاب على أن يكون اللب المركزى لبراجهم الاختيارية سلسلة متتابعة من المقررات ، إما تلك التى تفضى إلى تنمية مهارة قابلة للتسويق ، وإما تلك التى لها طبيعة أكاديمية .

(ت) معايير النجاح والرسوب . هذه التوصية موجهة إلى ناظر المدرسة الثانوية . وتتضمن ذلك الضرب من السياسة التى ينبغى ألا

يتدخل فيها مجلس المدرسة على نحو مباشر . وابتغاء عون الموجهين فى مهمتهم الخاصة بتوجيه الطلاب حيال برامج يستطيعون معالجتها بكفاية وفعالية ، فينبغى استحثاث معلمى المقررات الأكاديمية الاختيارية المتقدمة ـ مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم على أن يحافظوا على مستويات عالية .

ومن ثم ينبغى أن يقال لهم ألا يترددوا فى إسقاط أى طالب لا يبلغ الحد الأدنى من مستوى الأداء الذى يرونه ضرورياً لإتقان المادة الدراسية موضوع الدراسة .

وبعبارة أخرى فإن العمل فى المقررات الأكاديمية الاختيارية ينبغى أن يكون الحكم عليه طبقاً لمستوى عال جداً من الإنجاز والأداء بحيث إن الطلاب الذين ليست لديهم المقدرة للمضى فى دراسة موادها ينبغى ألا يشجعوا على اختيار هذه المقررات ، وأن يحال بينهم وبين الاستمرار فى المتابعة .

ومن جهة أخرى فثمة معيار آخر ينبغى تطبيقه بالنسبة للمقررات الإلزامية .

فحيث إن هذه المقررات إلزامية للجميع بصرف النظر عن المقدرة، ففى الإمكان إعطاء الطالب درجة النجاح(مقبول) إذا كان قد بذل قصارى جهده ، سواء وصل إلى مستوى معين من الأداء أم لا . وثمة سلسلة من الاختبارات فى الإنشاء الإنجليزى (التوصية السادسة) ينبغى أن تضمن وجود الحد الأدنى من المهارة فى الإنشاء . وإنا لنوصى أيضاً

باختبار فى الحساب لطلاب الصف الحادى عشر يعقبه مقرر علاجى فى الصف الثانى عشر .

التوصية الرابعة : التقسيم إلى مجموعات على أساس القدرة

فى المواد الإلزامية وفى تلك المواد التى يختارها الطلاب ذوو المدى الواسع من القدرات ، ينبغى أن يقسم الطلاب وفقاً القدرة ، مادة مادة .

فمثلا فى مادة اللغة الإنجليزية ، والتاريخ الأمريكى ، وجبر الصف التاسع ، والأحياء وعلم الطبيعة ينبغى أن يكون هناك على الأقل ثلاثة أنواع من الفصول . فصل للممتازين فى المادة ، وفصل لذوى القدرة المتوسطة ، وفصل للمتخلفين الذين ينبغى أن يتولى أمرهم معلمون من نوع خاص .

وفى الإمكان تقسيم المجموعة المتوسطة إلى قسمين أو ثلاثة طبقاً لقدرات الطلاب فى المادة موضوع الدرس .

بيد أن هذا النوع من التقسيم ينبغى ألا يخلط بينه وبين ذلك النوع من التقسيم المعروف بالتقسيم العرضى الذى يوضع فيه طالب معين فى قسم معين فى كل المقررات . فبموجب المشروع الموصى به هنا ، مثلا ، فثمة طالب قد يكون فى القسم الأول فى اللغة الإنجليزية ، ولكنه قد يكون فى القسم المتوسط فى التاريخ أو فى جبر الصف التاسع .

بيد أن التقسيم على أساس القدرة موضوع خلافى جداً بين المديرين والمعلمين . لقد قابلت معلمين كفاة حاجوا بكل قوة إيثاراً للتقسيم غير المتجانس فى كل الفصول ، بمعنى أنهم حاجوا بأن الطلاب ذوى القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً واسعاً وذوى المهارات القرائية المتباينة ينبغى أن يضمهم نفس الفصل .

على أن هناك فريقاً آخر من المعلمين أفصحوا عن تأكدهم — بنفس الثقة — من أن الظلم سيحيق بالفريقين ؛ فريق الطلاب النجباء ، وفريق الطلاب المتخلفين إذا تلقى الفريقان التعليم فى نفس الفصل .

وبعض أولئك الذين يشعرون بأن التقسيم غير المتجانس خطأ ، يدافعون عن التقسيم العرضى أو التقسيم الدرنى . وثمة فريق آخر يدافع بحرارة عن مبدأ تقسيم الطلاب طبقاً لقدراتهم فى المادة موضوع الدرس .

أما فى تلك المواد التى تختارها نسبة صغيرة نسبياً من هيئة الطلاب ، مثل الرياضيات العالية وطبيعة الصف الثانى عشر ، فإن شيئاً يناهز التقسيم على أساس القدرة يحدث نتيجة للطبيعة الاختيارية لتلك المواد الدراسية .

وكقاعدة ، فإن قليلا — إن لم يكن لا أحد من البنين والبنات فى النصف الأسفل من الفصل — بالنسبة للقدرة الأكاديمية — من تواتيه الجرأة لكى يختار دراسة هذه المقررات .

وفى بعض المدارس ، فإن الغالبية العظمى من الطلاب فى هذه المقررات يأتون على الأقل من الخمسة عشر فى المائة أو الخمسة والعشرين فى المائة من فئة القمة .

وفى عدد قليل من المدارس ، فإن مقرر البيولوجى قسم وفقاً للقدرة إلى فئتين ، بل رأى المعلمون أنه يكون من الأوفق إذا أمكن تقسيم الجماعة إلى ثلاث فئات ، لكل فئة مستوى .

وإلى حد ما ، فإن التقسيم على أساس القدرة فى مقررات العلوم قد يكون نتيجة للتسميات الملائمة للمقررات المختلفة فى نفس المادة . فمثلا إذا سمى مقرر باسم « البيولوجى » فإن ذلك أدعى لأن يقبل عليه الطلاب القادرون الطامحون أكثر مما يقبلون على مقرر يحمل اسم « علم الحياة » الذى سيقبل عليه الطلاب الأقل نجابة ومقدرة .

التوصية الخامسة: متمم لدبلوم المدرسة الثانوية

إن منح دبلوم ليس إلا بينة فقط على أن طالباً ما :

١ ــ قد أتم الدراسة المطلوبة فى التعليم العام على أحسن نحو فى مستطاعه .

٢ ــ وأنه قد أتم ــ بشكل مرض ــ سلسلة معينة من المقررات الاختيارية .

وبالإضافة إلى الدبلوم ينبغى أن يعطى كل طالب سجلا باقياً يشهد بالمقررات التى درسها فى أربع سنوات والتقديرات الحاصل عليها .

إن وجود مثل هذا السجل ينبغى أن ينال ما هو أهل له من الشيوع والانتشار والعلانية ، بحيث إن أصحاب الأعمال يصرون على طلبه بدلا من مجرد الاعتماد على شهادة الدبلوم فحسب عندما يسألون طالب الوظيفة عن مؤهلاته التعليمية .

ومن الممكن أن يكون هذا السجل فى صورة بطاقة صغيرة يحملها صاحبها فى محفظة الجيب .

التوصية السادسة : الإنشاء الإنجليزى

إن الوقت المخصص للإنشاء الإنجليزى فى أثناء السنوات الأربع الدراسية ينبغى أن يشغل حوالى نصف المجموع الكلى للوقت المخصص لدراسة اللغة الإنجليزية . وبناء عليه يتحتم أن يلزم كل طالب بكتابة موضوع واحد كل أسبوع فى المتوسط .

ويتعين على المعلم أن يصحح هذه الموضوعات .

ولكى يتوافر لمعلمى اللغة الإنجليزية الوقت الكافى لمعالجة هذه الموضوعات ، ينبغى ألا يزيد نصيب أى معلم لغة إنجليزية عن أكثر من مائة طالب يكون مسئولا عنهم .

ولاختبار مقدرة كل طالب فى الإنشاء الإنجليزى ينبغى عقد امتحان إنشاء عام على مستوى المدرسة فى كل صف دراسى على حدة ، على ألا يترك تقدير درجات هذه الاختبارات للمعلم وحده ، وإنما يعهد بها إلى لجنة مشتركة من المدرسة كلها .

والطلاب الذين لا يحصلون على تقدير فى اختبار إنشاء الصف الحادى عشر يتناسب مع مقدرتهم بالقياس إلى اختبار القدرة المقنن لهذا المستوى ، ينبغى أن يلزموا بدراسة مقرر خاص فى الإنشاء الإنجليزى فى الصف الثانى عشر .

وفى كل المدارس التى زرتها وجدت أن ثلاث سنوات على الأقل من دراسة اللغة الإنجليزية كانت إلزامية ، وفى كثير منها أربع سنوات .

وعلى أساس محادثاتى مع المعلمين ، أصبحت مقتنعاً بأن نصف هذا الوقت ينبغى أن يكرس للإنشاء الإنجليزى ، وأن الطلاب، وخصوصاً ذوى المقدرة الأكاديمية ، ينبغى أن يعطوا الفرصة الكافية بوساطة التمرين والتدريب الموصولين لكى ينموا مهارتهم فى الإنشاء الإنجليزى .

ولقد عبر معلمو اللغة الانجليزية بكل قوتهم عن رأيهم بأنه ، ابتغاء الحصول على أوفى نصيب من التعليم فى هذا الصدد ، فإن موضوعات الإنشاء ينبغى أن يكون تصحيحها من نصيب معلم الفصل النظامى الذى يتعين عليه ، بدوره ، أن يناقشها مع طلابه .

ومن الجلى أن التعليم الكافى فى الإنشاء الإنجليزى يتطلب ألا يرهق المعلمون ويتكبدوا من أمرهم عسراً بأحمال وأثقال فوق مقدور طاقاتهم .

وفى مدرسة واحدة من المدارس التى زرتها ، وجد أن استخدام

اختبارات الإنشاء على النحو الوارد فى التوصية السابقة ، وسيلة ناجعة جداً لتحسين مستوى الأداء فى الإنشاء .

التوصية السابعة : برامج منوعة لتنمية مهارات قابلة للتسويق

ينبغى أن تتاح برامج دراسية للبنات الراغبات فى تنمية مهارات خاصة فى النسخ على الآلة الكاتبة والاختزال وأعمال السكرتيرية واستعمال الآلات الديوانية والتدبير المنزلى أو فرع متخصص من التدبير المنزلى بحيث إنه ، بمزيد من الدراسة المتخصصة فى الكليات ، قد يفضى إلى التخصص فى مهنة خبيرة بالتغذية ، وكذلك الأمر بالقياس إلى تعليم فن توزيع السلع ، فهذا أيضاً ينبغى أن يكون متاحاً وميسوراً إذا أمكن إقناع محلات القطاعى التجارية فى البيئة المحلية بتدبير الفرص والوسائل المناسبة . فإذا كان المجتمع ريفياً ، فينبغى تضمين برامج فى الزراعة المهنية . أما بالنسبة للبنين — وهذا يتوقف على نوع البيئة والمجتمع المحلى — فينبغى إتاحة وتيسير البرامج التجارية والصناعية . ونصف يوم فقط هو المطلوب فى الصف الحادى عشر ، والصف الثانى عشر لهذا العمل المهنى .

وفى كل حرفة متخصصة ينبغى أن تتوافر لجنة استشارية مؤلفة من ممثلين لمديرى العمل والعمال . ولهذه البرامج اعتمادات مالية فيدرالية مخصصة لها تحت تصرف المدارس .

على أن إدارة المدرسة ينبغى أن تعمل تقديراً موصولا لوضع الوظائف والأعمال فى الحرف المتضمنة فى البرامج المهنية .

فإذا ما انعدمت فرص العمل فى حرفة معينة فى نطاق المجتمع المحلى ، فينبغى حذف برنامج التدريب فى ذلك الميدان بلا تردد .

على أن الإدارة ينبغى أن تكون مستعدة لإدخال برامج مهنية جديدة إذا مالاحت فرص متاحة فى المجتمع المحلى أو المنطقة .

وفى بعض المجتمعات المحلية أو المناطق ينبغى تنمية برامج متقدمة ذات طبيعة فنية . وهذه البرامج غالباً ما تتضمن مزيداً من الرياضيات أكثر مما هو مطلوب أو مفروض عادة ابرامج حرف البناء أو برامج الإصلاح الفنى الميكانيكى للسيارات .

وكما سبقت الاشارة فى التوصية ٣ (ا) صفحة ٧٨ فإن الطلاب المنخرطين فى سلك برامج تنمى مهارات رائجة ينبغى أيضاً أن يدرسوا الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، وكذلك المقررات الأخرى المطلوبة للتخرج .

وعلاوة على ذلك فينبغى بذل الجهود لمنع الانفصال والعزل من الطلاب الآخرين .

وهنا تؤدى أسرات الفصول دورها كوسائل فعالة لتحقيق هذا المأرب (انظر التوصية العشرين) .

على أن قارىء هذا التقرير الذى لا يلم بالمصطلحات التربوية يجب أن يضع فى ذهنه أن كلمة « مهنى » لها مدلول خاص عندما يستعملها أهل المدرسة الثانوية .

فالبرنامج المهنى — عادة — برنامج ممول باعتماد فيدرالى يتدفق عن طريق جهاز الولاية المسئول عن التعليم المهنى ومزود باعتماد معادل من الولاية . والشروط التى بموجبها يمكن إنفاق هذا المال شروط تفسرها وتحددها جملة القوانين المعروفة بقوانين Smith-Hughes and George-Barden Acts وتفصيلا جهاز الإشراف القائم من قبل الولاية . وكما جاء فى هذا التقرير ، فى سياق سابق ، فإن الولايات تختلف اختلافاً بيناً بالقياس إلى القواعد التى تتخذها حيال إنفاق هذه الاعتمادات الفيدرالية .

والبرامج المهنية الممولة فيدرالياً يجب أن تتضمن ١٥ ساعة أسبوعياً من التدريب العملى فى «الورش» والمختبرات فى الصف الحادى عشر والصف الثانى عشر ، وتشترط أيضاً حصة واحدة فى المواد المتصلة بهذا التدريب مثل الرسم الميكانيكى والرياضيات .

وثمة أمثلة للمواد المهنية التى تتضمنها هذه البرامج : حرف البناء ، ميكانيكا السيارات ، التدريب الآلى ، وفن الصياغة ، والطباعة ، والكهربا ، والحرف المعدنية ، بما فى ذلك لحم المعادن ، والزراعة .

وفى بعض المدارس ، نجد أن نفس كمية الوقت تخصص للعمل المهنى بصفة أساسية ، على الرغم من أنها لا تتضمن أية معونة فيدرالية.

ولقد وجدنا أمثلة فائقة للبرامج المهنية فى عدد من المدارس وعلى

سبيل الذكر — أولئك الأولاد المنخرطين فى سلك مقرر حرف البناء بنوا بيتاً بيع قبل إتمام عملهم ، ووضع المال فى صندوق اعتماد مستديم لكى يخصص لبناء بيت على يد الفرقة اللاحقة .

ولقد تأكد لى فى مجتمعات محلية عديدة أن أولئك الذين أظهروا تفوقاً فى برنامج الحرف البنائية أمكنهم أن يجدوا عملا على الفور كنجارين .

وفى مدارس أخرى ، حيث لا يوجد برنامج حرف بنائية فإن السبب كان هو عدم وجود فرص العمل للنجارين فى تلك المناطق بالذات .

وإنى أذكر هذا الوضع بالذات كشاهد يوضح مبلغ ضرورة ربط البرامج المهنية بفرص العمل والوظائف المتاحة فى كل مجتمع محلى .

على أن التدريب الآلى وميكانيكا الصباغة تتطلب ورشاً ومختبرات وآلات غالية الثمن ومعقدة التركيب . ولقد دهشت من كثرة ما صادفت من مثل تلك الورش والمختبرات ومراكز التدريب . ولقد راعنى وأعجبنى شغف الطلاب الواضح فى عمل الورش . ووجدت أن برامج التدريب الميكانيكى تزدهر فى المدن التى تكون فيها الحرف المحلية مستعدة لاستخدام أولئك الذين نموا المهارات المطلوبة لإتقان صناعة بعض الآلات والمعادن ذات المهارة الفنية المتخصصة .

وقيل لى فى مجتمعات محلية عديدة إن الأولاد الذين أتموا بنجاح مثل تلك البرامج استطاعوا على الفور أن يحصلوا على أماكن فى المصانع المحلية وأن يفيدوا من عام كامل فى برنامج تدريبى فى الصناعة .

وفى بعض المجتمعات المحلية ، حيث توجد كلية إعدادية محلية ، فإن خريجى المدرسة الثانوية المتخصصين فى برامج الورش الآلية كان فى وسعهم أن يدرسوا مقررات على مستوى الكلية الإعدادية ، ومع إتقان الرياضيات التطبيقية استطاعوا أن يأخذوا أول خطوة فى أن يصبحوا مصممى آلات .

وليس من السهل وضع خط فاصل بين برنامج الفنون الصناعية وبرنامج الورش المهنية . وفى وسع المرء أن يقول إن برنامج الفنون الصناعية يزود الدارس بمعاينة شاملة للحرف المختلفة المتخصصة التى تتضمن استخدام العدد والآلات وصناعة المواد المتنوعة كالجلود والخشب والمعادن .

وفى المدارس التى تتوافر فيها برامج ورش مهنية قوية للبنين ، فإن مقررات الفنون الصناعية يمكن اعتبارها كمقررات إعدادية أو استكشافية .

ولقد لاحظت أن وجود برنامج مهنى قوى بموجب قانون Smith-Hughes فى مدرسة ثانوية جامعة يهيء نفس الحافز تقريباً لأولئك المنخرطين فى سلك برنامج الفنون الصناعية تماماً مثلما يفعل إعطاء مقرر على مستوى الكلية فى الصف الثانى عشر لكل أولئك الذين اختاروا برنامجاً أكاديمياً .

وحقيقة أن الطلاب القادرين فى وضع يتيح لهم أن ينتظروا سلفاً بعام واحد على الأقل العمل المنتظم فى التلمذة الصناعية فى الحرف

المتخصصة ، تعنى أن الآخرين الذين يتدربون فى الورش يرون أمامهم مستويات عليا من الإتقان والتفوق .

ولقد بدا لى أن الجو برمته فى ورش الفنون الصناعية كان جواً مهنياً فى تلك المدارس ذات البرامج المهنية القوية أكثر مما هو فى المدارس المفتقرة إليها .

وحيث تتاح الفرص المحلية ، فإن فى وسع الطلاب فى بعض البرامج المهنية أن يحصلوا على خبرة بالعمل فى وظائف خارج المدرسة . ولقد اتسع نطاق هذا البرنامج من الخبرة العملية فى السنوات الأخيرة .

ولقد قيل لى إن نجاحه ، يتوقف على العلاقة الوثيقة بين المشرف على عمل المدرسة وصاحب العمل خارجها . ثم إن العمل فى الوظيفة يجب أن يتصل بالعمل فى المدرسة .

وثمة حالات قليلة وجدت فيها شيئاً من السخط والتبرم بهذا الإجراء من قبل سلطات المدرسة بسبب الوقت الذى يغيبه الطلاب عن المدرسة . ولكن هذه حالات نادرة ، فى حين أن الحالات الغالبة هى أن الناظر وكذلك الطلاب كانوا يأسفون لعدم وجود مزيد من الفرص المتاحة لإمداد الطلاب بخبرة عملية فى وظيفة أو عمل يتصل اتصالا وثيقاً بعمل المدرسة .

ولقد اتسع نطاق تعليم فن التوزيع فى بعض المجتمعات المحلية إلى درجة عالية .

وفى هذا البرنامج تدبر أعمال الخبرة لكل من البنين والبنات فى محلات البيع بالقطاعى الموجودة بالمجتمع المحلى .

على أن البنات عادة أكثر اختياراً لهذا البرنامج ، وأكثر إقبالا عليه من البنين . وطبيعى أن التعليم بالمدرسة فى هذا الصدد يتصل بالعمل الميدانى فى تلك الأعمال . والنجاح يتوقف على عدد الفرص المتاحة المفتوحة أمام الطلاب فى المتاجر المحلية ، وعلى موقف واتجاه صاحب العمل .

وثمة مدرسة واحدة — على سبيل الحصر — وجدت أن الناظر فيها اتخذ قراراً ضد هذا البرنامج ورفض إدخاله .

لمزيد من التفاصيل بشأن التعليم المهنى فليرجع القارىء إلى الملحق ح فى آخر الكتاب .

التوصية الثامنة : اعتبار خاص للقارئين المتخلفين جداً

إن الذين هم فى الصف التاسع من المدرسة ويقرأون على مستوى الصف السادس أو أقل ينبغى أن يعطوا اعتباراً خاصاً .

فهؤلاء الطلاب ينبغى أن يتعلموا اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية المقررة على يد معلمين من نوع خاص ممن يهتمون بالعمل مع مثل هؤلاء الطلاب ، وممن يعطفون على مشكلاتهم .

ويجب أن تكون القراءة العلاجية جزءاً من العمل كما

ينبغى تزويدهم بأنواع خاصة من الكتب الدراسية . أما البرامج الاختيارية لهؤلاء الطلاب فينبغى أن توجه نحو العمل المهنى البسيط بحيث يصدون عن البرامج المهنية العادية للأولاد ، وعن برنامج التعليم الخاص بفن التوزيع والبرنامج التجارى العادى للبنات . على أنه ينبغى ألا نخلط بين هؤلاء الطلاب وبين الطلاب المتخلفين عقلياً .

فتعليم ضعاف العقول مشكلة خاصة من نوع معين تعالج أيضاً فى بعض الولايات فى المدرسة الثانوية العادية بوساطة تعليم خاص ، وباستعمال اعتمادات خاصة من الولاية تدبر لهذا الغرض بالذات .

وفى كل مدرسة زرتها — كانت توجد نسبة معينة من فصل الالتحاق تتألف من أولاد وبنات تنخفض مقدرتهم القرائية عدة صفوف تحت مستوى زملائهم .

فمثلا قد تكون هناك نسبة تبلغ ١٠٪ أو ١٥٪ من الطلاب الذين يقرأون على مستوى الصف الرابع أو الخامس أو السادس .

وهؤلاء القراء المتخلفون يلقون عنتاً وصعوبة كبرى فى دراسة المقررات المطلوبة فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية .

وكان الإجراء المتبع عادة هو دمج نفر قليل من هؤلاء القراء المتخلفين فى كل فصل من الفصول العادية فى الإنجليزية والدراسات

الاجتماعية ، ثم يعهد إلى مهارة المعلم بتنمية مقررات هؤلاء الطلاب بوساطة جهد فردى خاص وعناية خاصة .

ولقد قرر كثير من المعلمين صراحة بأن هذه المهمة مشروع يكاد يكون ميئوساً منه .

فإذا كان هناك كتاب دراسى واحد يستعمله الفصل برمته ، فإن القراء المتخلفين قلما تتسنى لهم قراءة الكتاب .

وفى حوالى نصف المدارس التى زرتها ، كانت هناك تدابير خاصة تهيأ لهذه المجموعة من الطلاب . بيد أنه، فى عدد قليل فقط من المدارس، كانت التدابير متناسبة مع صعوبات المهمة .

ومع ذلك فيبدو أن هناك اهتماماً متزايداً بهذه المشكلة التربوية التى تدعو للنزال .

وطبعاً ، تحسين مستوى القدرة القرائية هو المشكلة الرئيسة ، وتدبير الإجراءات للقراءة العلاجية يجب أن يتم .

والرأى عند المعلمين المعنيين بهذه المسألة هو أنه من الصعوبة بمكان ، حتى مع توافر أحسن تعليم متاح ، رفع مستوى قراءة هؤلاء المتخلفين أكثر من صفين اثنين إلى أعلى .

ولن يتسنى إلا لعدد محدود فقط ، وقليل ما هم ، أن يصلوا إلى درجة الكفاية التى تمكنهم من دخول الفصول العادية فى اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية فيما بعد فى مقرر دراستهم الثانوية .

وسواء أكان المزيد من الاهتمام بمشكلات القراءة فى الصفوف الدنيا ، كان من الممكن أن يحسن الوضع فى المدارس التى زرتها أم لا ، فهذا أمر لست مستعداً للخوض فيه وتقرير أمره . ولكن أولى الذكر من الذين يعلمون من أمر تعليم القراءة ما يتيح لهم البت فى هذه القضية يؤكدون أن تنمية مهارة القراءة ينبغى أن تكون سبيلا موصولا طوال سنى الدراسة .

ومشكلة التعليم برمتها فى الصفوف الثانية الأولى وعلاقة أوجه العجز والقصور فى هذه الناحية بمشكلات المدرسة الثانوية ، موضوع ليس عندى أساس للتقرير عنه .

التوصية التاسعة : برامج الموهوبين أكاديمياً

ينبغى أن تتخذ المدرسة سياسة بالنسبة للبرامج الاختيارية للأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً لكى تكون بمثابة دليل للموجهين .

وفى نوع المدرسة الذى أتناوله يجب أن يوصى بشدة باتباع البرنامج الآتى — كحد أدنى :

— أربع سنوات رياضيات .

— أربع سنوات لغة أجنبية واحدة .

— ثلاث سنوات علوم .

وذلك بالإضافة إلى الأربع السنوات المطلوبة فى اللغة الإنجليزية والثلاث السنوات المطلوبة فى الدراسات الاجتماعية بحيث يشكل البرنامج ما مجموعه الكلى ثمانية عشر مقرراً مع واجبات منزلية تؤخذ فى مدى أربع سنوات .

وهذا البرنامج سيتطلب على الأقل خمس عشرة ساعة من الواجبات المنزلية كل أسبوع .

على أن كثيراً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً قد يرغبون فى دراسة لغة أجنبية ثانية ، أو مقرراً إضافياً فى الدراسات الاجتماعية .

وحيث إن مثل هؤلاء الطلاب قادرون على استيعاب عشرين مقرراً أو أكثر بالواجبات المنزلية ، فإن هذه المقررات الأكاديمية الإضافية يمكن إضافتها إلى الحد الأدنى من البرنامج الموصى به .

فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسى من سبع أو ثمان حصص (التوصية ١٢) ،فثمة مقرر إضافى واحد على الأقل بدون واجبات منزلية (كالفن أو الموسيقى مثلا) يمكن تدبيره فى الجدول كل سنة .

فإذا أصبحت سياسة متبعة من قبل المدرسة التوصية بحد أدنى من برنامج أكاديمى يشمل كلا الرياضيات واللغة الأجنبية للموهوبين أكاديمياً ، أصبح أمام الطلاب وذويهم والموجهين مشكلة التحديد المبكر بقدر الإمكان لأعضاء هذه الفئة .

وقد يكون هنالك — بلا ريب — فى العشرة أو العشرين فى المائة التالية لهذه الفئة من البنين والبنات بالقياس إلى القدرة الدراسية على أساس قومى شامل، عدد ينبغى أن يوجهوا إلى برامج مشابهة ولكن أقل صرامة.

وفى بعض المدارس تعطى مقررات متتابعة فى النظرية الموسيقية والتأليف الموسيقى وهذه تتضمن قدراً كبيراً من العمل المنزلى. على أن هذه ليست هى المقررات الاعتيادية فى الموسيقى التى صادفتها إبان زياراتى. ومن الأوفق توجيه الطلاب ذوى الموهبة الخاصة فى الموسيقى على أن يختاروا مثل هذا المقرر المتتابع على سبيل الإضافة إلى برنامج الحد الأدنى بدلا من لغة أجنبية ثانية. على أننى أعلم علم اليقين أن هناك نفراً من مديرى المدارس العامة ممن حنكتهم التجارب من يحاجون فى صف إحلال هذا المقرر المتتابع أو لغة أجنبية ثانية محل رياضيات الصف الثانى عشر وعلوم الصف الثانى عشر فى حالة البنات.

وفى هذا الصدد أحب أن أنوه أن التوصية المذكورة ليست بأية حال من الأحوال المعادل لإنشاء درب أكاديمى يابس أو برنامج موسوم بعلامة خاصة.

وحيث إن المقصود بالتوصية هو أن تكون بمثابة دليل لحسب للموجهين، فاتخاذها، من ثم، لا يحول ألبتة بين الموجه وبين اصطناع برامج استثنائية فى حالات استثنائية.

وجوهر التوصية هو أن الطلاب الذين لديهم القدرة على استيعاب الرياضيات ولغة أجنبية (المعروفين اصطلاحاً بالموهوبين أكاديمياً)

ينبغى أن يحضوا على دراسة كلتا المادتين من الصف التاسع إلى الصف الثانى عشر .

وعلى أساس قومى شامل ، فإن الفئة التى يشار إليها بعبارة « الموهوبين أكاديمياً » تشكل خمسة عشر فى المائة من مجموع طلاب المدارس الثانوية . وقد تكون هذه النسبة أصغر أو أكبر فى مدارس معينة ، فذلك أمر يتوقف على مصادفة توزيع الموهبة الأكاديمية فى عام معين .

بيد أن المتوسطات القومية لاختبارات القدرة تمدنا بدليل تقريبى فيما يتعلق بالنسبة المعينة فى فصل معين من مدرسة ما عن توافر فهم مقدرة أكاديمية تتطابق تقريباً مع تلك الخمسة عشر فى المائة العالية على أساس قومى شامل .

وبناء على ذلك ، فإن الموجه عندما يوجه الطالب ينبغى أن يسترشد باختبارات القدرة والتحصيل وبنجاح الطالب كل عام كما تقيسه تقديراته فى المقررات الأكاديمية .

وفى نصح الآباء فيما يتعلق بأى المقررات تعتبر صعبة المنال جداً بالنسبة لأطفالهم ، ينبغى للموجه أن يسترشد أيضاً بنتائج الاختبارات وبالتقديرات فى المقررات ، ذلك أن البرنامج الموصى به ، لا يقصد به إلا أولئك الطلاب الذين لديهم القدرة فى الرياضيات واللغات

الأجنبية جميعاً . فإذا ما أصبح الموجه موقنا بأن طالباً ما يلق صعوبة فى مادة أو أخرى ، فيجب عليه أن يقرر من ثم أن هذا الطالب ليس موهوباً أكاديمياً . بيد أنه ينبغى تدبير برامج خاصة بالنسبة للطلاب ذوى المقدرة الفائقة فى مجال واحد .

وإذا دلت نتائج اختبارات القدرة المدرسية وسجلات الصفوف الأولى السابقة على أن طالباً ما يلحق بنسبة الخمسة عشر فى المائة العليا على أساس قومى ، فالافتراض ينبغى أن يكون ان البرنامج الأكاديمى المقرر كحد أدنى يمكن أن يستوعب .

وفى بعض المدارس ، فإن المشكلة الرئيسية تنجم من جنوح بعض الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، إما إلى اختيار برنامج سهل أو الانخراط فى سياق برنامج مهنى متتابع يعد للالتحاق بوظيفة مباشرة .

وثمة مدارس أخرى ، يحدث فيها العكس ، حيث تكون المشكلة الرئيسية التى تواجه الموجه هى إقناع الوالد الشديد الطموح لطفل ذى قدرة أكاديمية محدودة جداً بأن مقرر الرياضيات والطبيعة واللغات الأجنبية للصفين الحادى عشر والثانى عشر ، فى غاية الصعوبة .

وهنا يبرز سؤال ينصب على حكمة وجوب اتخاذ مدرسة ماللسياسة التى أوصيت بها . ما هى الحجج المؤيدة لاختيار طالب موهوب أكاديمياً برنامجاً واسعاً من ثمانية عشر مقرراً على الأقل تتطلب عملا منزلياً ؟

عندى أن أقوى الحجج سنداً أن مثل هذا الطالب لديه إمكانيات لا تشترك معه فيها إلا نسبة ضئيلة نسبياً من معاصريه ، وربما لا تتجاوز نسبة الخمسة عشر فى المائة من فئة سنه . فإذا لم تنم هذه الإمكانيات إلى أقصى مدى مستطاع فى أثناء سنى الدراسة ، فربما لن يقدر لها أبداً أن تنمى على نحو كامل على الإطلاق .

ومن وجهة نظر الفرد ، فإن الإخفاق فى تنمية الموهبة فى المدرسة قد يكون معادلا لسد أبواب كثيرة فى وجهه . فمثلا بدون رياضيات وعلوم فى المدرسة الثانوية ، فسيكون من الصعب فيما بعد أن يدخل كلية هندسية ، أو أن يأخذ مقرراً إعدادياً فى الطب، وسيكون مستحيلا أن يبدأ حياة علمية فى الجامعة .

وإذا لم يتسن للطالب أن يتقن أو يناهز إتقان لغة أجنبية قبل التخرج فى المدرسة الثانوية ، فقد يفضى ذلك إلى عدم بلوغ هذا المأرب أبداً . إن خسارة الفرد من عدم اختياره برنامجاً ملائماً فى المدرسة الثانوية : خسارة واضحة لامراء . وكذلك الأمر بالقياس إلى خسارة الوطن .

فمن الخمسة عشر فى المائة من الشباب الموهوبين أكاديميا سيأتى الرجال والنساء المهنيون المتخصصون للمستقبل . وهذه الفئة ينبغى أن تنال أوفر وأوسع وامتن تربية متاحة بقدر الإمكان .

وإنه لمن دواعى المصلحة القومية أن تهيأ لهم السبل لتنمية قدراتهم وتثمير إمكاناتهم إلى أقصى حد مستطاع ، وأن تبدأ المدرسة فى هذه التنمية مبكرة بقدر الإمكان . على أن البرنامج الذى أوصى به يختلف

عن كثير من البرامج التى رأيتها فى كونه ليس برنامجاً متخصصاً — لا فى الرياضيات ولا فى العلوم ولا فى اللغات الأجنبية. فإذا تسنى للطالب أن يتم هذا البرنامج الواسع فى المدرسة الثانوية ، فإن مجال اختياره فى مادة التخصص بالكلية يكون أوسع بكثير مما لو كان قد تخصص فيما سبق .

فيما يتعلق بالإعداد للكلية : قد يحاج البعض مؤيدين توصيتى بالقول بأن البرنامج المرسوم هو البرنامج الإعدادى المناسب للكلية .

ولكن الذين يتذرعون بهذه الحجة يضعون أنفسهم فى العراء مستهدفين لسهام حجج مضادة لا يستهان بها .

لقد تحاشيت محاذراً استعمال عبارة « إعدادى للكلية ». فعندى أن الشباب الموهوبين أكاديمياً يتعين عليهم أن يختاروا برنامجاً كاملا من المقررات الصعبة المدراس فى المدرسة الثانوية، ويجب عليهم أن يلتحقوا بالكلية .

بيد أن أسباب ودواعى الإلزام الأول لا تتصل إلا من بعيد جداً بالأسباب والدواعى التى تساند الثانى . وحقيقة المسألة هى أنه فى الولايات المتحدة الأمريكية اليوم من المستحيل أن تربط تفاصيل مقرر دراسى بالمدرسة الثانوية بعمل الطالب اللاحق فى كلية أو جامعة ، ما لم يكن عمل الكلية محدداً تحديداً تاماً إلى أقصى درجة .

فشروط الالتحاق بإحدى الكليات الهندسية يمكن أن تحدد تحديداً واضحاً بالنسبة للمعرفة المطلوبة فى الرياضيات والعلوم فى المقررات المختصة بالمهنة للمبتدئين فى الكلية . ولكنه ضرب من المحال أن تطالب

كل الكليات والجامعات بنفس الإعداد الثانوى فى الرياضيات والعلوم. فهناك تنوع واختلاف وتعدد واسع جداً من المقررات الدراسية الممكنة ، المفتوحة أمام طلاب الكليات والجامعات عندنا ، بحيث أن مفهوم الإعداد المعين بالذات لعمل الكلية يكاد يكون غير ذى موضوع ولا معنى له .

حتى فى المعاهد التى تتبع سياسة دقيقة جداً فى اختيار المتقدمين للالتحاق بها ، فمن الميسور لطالب نجيب جداً أن يتم مقرر الكلية بمرتبة الشرف ويحتاز شوطه ، على الرغم من أنه يلتحق بالكلية ، وفى جعبته معرفة ضئيلة من العلوم والرياضيات أو من اللغات الأجنبية . فإذا اختار مادة تخصصه الأساسية فى التاريخ أو الأدب الانجليزى مثلا، فإن مقررات المدرسة الثانوية الوحيدة التى يمكن اعتبارها إعداداً مباشراً للكلية هى مقررات اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية .

ولا مراء فى أن مثل هذا الشاب سيظل أبد الآبدين معوقاً بحقيقة أن إمكانياته لم تتيسر لها تنمية ولا تثمير فى سنى المدرسة الثانوية ، ولكن فيما يتعلق بعمله فى الكلية ، ففى وسع أى امرئ أن يقول إنه قد « أعد » .

إن المعايير المقننة الوحيدة النسق للالتحاق بالكليات ، مستحيلة فى الولايات المتحدة الأمريكية لعدد من الأسباب .

حتى تلك النسبة من النمطية القائمة لدى الكليات التى استعملت نظام اختبار الالتحاق بالكلية الذى اشترع منذ خمسين عاماً ، لا يمكن إعادة إنشائها .

ثم إن القائمين على أمر المدارس الثانوية ، يقاومون طبعياً أية محاولة من قبل القائمين على أمر الالتحاق بالكليات لتعيين أو فرض محتوى المقررات أو حتى نمطها .

ويجب أن نتذكر أن بعض المجتمعات المحلية تدفع كثيراً من البنين والبنات ممن ليست لديهم سوى مقدرة أكاديمية متوسطة ، تدفعهم دفعاً بقوة الضغوط الاجتماعية حيال الانخراط فى الكلية أربع سنوات .

وسواء أكان ذلك خيراً أم شراً ، فيجب أن تعطى لمثل هذا النوع من الطلاب فى كثير من أجزاء الوطن، فرصة على الأقل لمحاولة الفلاح فى عمل الكلية .

وفى بعض الولايات نجد الشرط الوحيد للالتحاق بالمعاهد العليا الممولة من الولاية هو حيازة دبلوم المدرسة الثانوية . وثمة كليات خاصة لا تتطلب شروطاً عالية للالتحاق بها ، وفيها يتسنى لمن لديهم إعداد هزيل ومقدرة يسيرة فقط أن يحصلوا على الليسانس .

وموجز القول ، أنه لوهم غرار وفكرة جميلة الظاهر فقط أن يجمد منهج المدرسة الثانوية ويتيبس بالاتفاق حول شروط الالتحاق من جانب الكليات والجامعات .

خطأ تفسير نتائج الاختبارات لقد أدى العدد المتزايد الصاعد الراغبين فى الالتحاق بالكليات ، إلى لجوء عدد متزايد من المعاهد العليا والكليات إلى فرض شروط للالتحاق بها تتطلب أخذ بعض الاختبارات التى تقننها وتديرها هيئة امتحان دخول الكليات .

College Entrance Exam. Board. وهذه الاختبارات تختلف اختلافاً بيناً عن اختبارات المواد الدراسية التى كانت تجرى منذ ربع قرن مضى . فثمة نوعان من الاختبارات الموضوعية يستعملان : أحدهما يستهدف قياس قدرة الطالب على العمل الدراسى ، والآخر يستهدف قياس تحصيله فى بعض المواد .

ولقد استعمل هذان النوعان فى هذا البحث كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبلا .

وحيث إن هناك قدراً كبيراً من سوء الفهم لدى المواطنين بشأن الاختبارات التى تعطى الآن على نطاق قومى ، فلاجناح علينا أن نتناول هذا الموضوع بأسلوب الإيجاز الواضح .

فأولا ، هناك نوع من الاختبارات (المعروف باختبار SCAT مثلا) والذى يقصد به قياس الكفاية ، او الاستعداد أو الصلاحية .

وليس ثمة ريب فى أن توزيع الدرجات على مثل هذا الاختبار لا يبين كيف يتم التعليم فى مدرسة ما . فإذا حصلت إحدى المدارس على معدل درجات بفصل الخريجين أعلى من غيرها ، فهذا التفاوت لا يعنى أن المدرسة الأولى أحسن من الثانية . وإذا نظر المرء إلى اختبارات الكفاية هذه على اعتبار أنها تقيس نجابة أو بلادة الطلاب ، وإلى اختبارات التحصيل على اعتبار أنها تقيس مدى ما تعلمه الطلاب ، فهو آمن ولا غبار على نظرته .

وتعطى المنح الدراسية — على المستوى القومى — على أساس الاختبارات المقننة الوحيدة النسق .

وحيث إن الذؤابة العليا من الطلاب ، بالقياس إلى الكفاية ، هم الذين فى وسعهم الحصول على درجات عالية فى هذه الاختبارات ، فإن مقارنة نجاح أو فشل هؤلاء الطلاب من مدارس مختلفة ليس بأى حال من الأحوال مقارنة صحيحة أو شرعية للبرنامج الكلى الذى تقدمه المدرسة .

وإلى حد كبير ، تعتبر مصادفة سعيدة إذا كانت مدرسة ما قد أدرجت فى الفرقة النهائية نفراً قليلا من الطلاب من ذوى المهارة العالية أو الكفاية الممتازة جداً ، الضرورية للتفوق فى هذه الاختبارات .

وفى وسع المدرسة أن تكون فخوراً حقاً إذا ربح أحد طلابها إحدى هذه الجوائز أو المنح . وينبغى للمجتمع المحلى أن يعطى نفس التبجيل على الأقل للموهبة الأكاديمية تماماً مثلما يبجل الموهبة الرياضية سواء بسواء .

فليس ثمة ريب أن المدرسة فى هذه الحالة تكون قد وجهت الطالب الموهوب الممتاز إلى مقرر دراسى مثمر آتى أكله .

وليس ثمة بينة متوافرة مستقاة من نتائج اختبارات المنح القومية هذه تومىء إلى نوع البرنامج الذى اختارته الغالبية العظمى من الموهوبين أكاديمياً ، ولا إلى مدى نجاح معلمى المواد الأكاديمية بصفة عامة .

التوصية العاشرة : الطلاب الأذكياء جداً .

ينبغى تدبير نوع خاص من الإجراء للطلاب ذوى الذكاء العالى .

فهؤلاء الطلاب ذوو المقدرة الفائقة والذين يشكلون — على الصعيد القومى — حوالى ثلاثة فى المائة من هيئة الطلاب ، قد يقل عددهم قلة كثيرة فى بعض المدارس ، الأمر الذى يجيز تعليمهم فى فصل خاص .

وفى هذه الحالة ينبغى أن يعهد إلى موجه خاص بالإشراف على هذه الجماعة كأستاذ للفصل بمثابة « عريف » يتعين عليه أن يكون وثيق الصلة بهؤلاء الطلاب طوال سنى الدراسة الأربع فى تعليمهم الثانوى .

ويجب على « العريف » أن يستيقن من أن هؤلاء الطلاب يلقون القدر الكافى من الاستحثاث والتخصيص والدعوة للنزال ، ليس فقط بدراسة المقررات واستيعابها ، ولكن أيضاً بتنمية اهتماماتهم وميولهم الخاصة وإشباع ما لديهم من شغف وتطلع .

وليس ثمة مايمنع من أن يبدأ رصد هذه الفئة من الأذكياء جداً فى الصف السابع أو الثامن أو قبل ذلك . فإذا توافر عدد كاف من هذا الطراز لتزويد فصل خاص ، فينبغى أن يأخذ هؤلاء الطلاب فى الصف الثانى عشر مقرراً إضافياً أو أكثر ، من التى تعتبر جزءاً من البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم Advanced Placement Program . وهذا البرنامج ، أنشىء حديثاً على يد المدارس والكليات التى تعمل متعاونة تحت رعاية وإشراف هيئة امتحان دخول الكليات .

وبموجب هذا البرنامج يتسنى للطالب فى الصف الثانى عشر أن يأخذ مقررات مثل رياضيات الكلية ، ولغة إنجليزية الكلية أو التاريخ على مستوى الكلية أيضاً ، ثم بعد أن يختار الامتحانات المناسبة ، يعطى شهادة تقيد له فى حسابه أو فى رصيده العلمى عند الالتحاق بالكلية وتعتبر جزءاً متكاملا من مقررات السنة الأولى بالكلية، تعفيه من الوفاء بالتزاماتها فى هذه المواد .

وينبغى اتخاذ هذا البرنامج — ليس فقط بسبب المزايا التى ينالها الطلاب منه ، ولكن أيضاً بسبب كونه قد يكون ذا تأثير طيب فى الطلاب ذوى القدرة الأقل نسبياً فيرفع من المنسوب الأكاديمى للبرنامج برمته وعياً وسعياً .

والقراء الذين يريدون مزيداً من الإعلام عن هذا البرنامج يستطيعون الحصول على البيانات الكافية الخاصة به ، بالكتابة إلى مدير برنامج الوضع المتقدم .

Director of Advanced Placement Program,
College Entrance Examination Board,
425, West 117th Street, New York
27, New York.

التوصية الحادية عشرة : قائمة الجرد الأكاديمى .

لكى تتوافر إحصاءات ذات مغزى عن تعليم الموهوبين أكاديمياً ، ينبغى أن يطلب مجلس المدرسة عن طريق مدير التعليم ، من الناظر أن يهيىء كل عام قائمة جرد أكاديمى .

وكما شرحنا من قبل فى سياق سابق ، فإن قائمة الجرد الأكاديمى تلخص برامج الطلاب الموهوبين أكاديمياً فى الفصل النهائى دون أن تعطى أسماءهم .

وفى المدرسة التى يتطابق فيها معدل المقدرة الفكرية مع المتوسط القومى ، فإن خمسة عشر فى المائة من الطلاب سيكونون من ضمن قائمة الجرد هذه .

وفى مدارس أخرى قد تختلف النسبة المئوية .

على أن قائمة الجرد الأكاديمى ينبغى أن تتضمن معلومات النسبة المئوية من الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً الذين ذهبوا إلى كلية من فئة العامين ، أو كلية من فئة الأربعة الأعوام ، أو جامعة .

ومن المستحسن أن تطبع قائمة الجرد الأكاديمى هذه الخاصة بفصل التخرج ، كل عام .

وينبغى أن يكون واضحاً ، أنه بينما أن قائمة الجرد الأكاديمى تعتبر لأول وهلة مقياساً لفعالية الخدمة التوجيهية ، إلا أن ذلك ليس دائماً هو واقع الحال .

فأولا إن سياسة المدرسة كما يقررها مجلس التعليم والمدير والناظر قد تستهين باللغات الأجنبية وتحط من قدرها ، أو ر : تسمح بإهمال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية إذا كان الأولاد أو البنات (عادة الأولاد) حريصين على أخذ كمية الحد الأعلى من الرياضيات

والعلوم . وبالإضافة إلى ذلك فإن البرامج الاختيارية للطلاب تمثل دائماً حاصل توجيه الموجه واهتمامات الطلاب وأهاليهم ورغباتهم .

ولا جناح على أن أنوه هنا بأن البرنامج الذى أوصيت به قبلا للموهوبين أكاديمياً برنامج اختيارى . ولو أنه كان إلزامياً فلن تكون هناك حاجة لقائمة جرد أكاديمى . والملحق د يحتوى مزيداً من التفاصيل بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمى .

التوصية الثانية عشرة : تنظيم اليوم المدرسى .

ينبغى أن ينظم اليوم المدرسى على نحو يكفل على الأقل ست حصص بالإضافة إلى التربية البدنية وتعليم قيادة السيارات اللتين تحتلان فى ولايات كثيرة حصة واحدة على الأقل كل يوم .

واليوم الدراسى المؤلف من سبع أو ثمان حصص يمكن أن ينظم فيصبح فترات تصل إلى ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة .

وفى نطاق مثل هذا التنظيم ، فإن حصص المختبرات وكذلك حصص مقررات الفنون الصناعية ، ينبغى أن تتضمن فترة مزدوجة تضم حصتين . ويمكن مقارنة المرونة التى يهيئها مثل هذا التنظيم بجمود التنظيم اليومى إلى ست حصص . ففى ظل هذا التنظيم الأخير تملأ التربية البدنية حصة ، ولا يتسنى للطالب الموهوب أكاديمياً أن يختار البرنامج الأكاديمى الواسع الموصى به سابقاً ، وفى نفس الوقت يختار الفن والموسيقى

والمقررات العملية . إن أهمية هذه التوصية لا يمكن أن تكون موضع مبالغة بالقياس إلى تعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً .

ولقد وجدت أن تنظيم المدرسة وفقاً لنظام اليوم الدراسى المقسم إلى ست أو سبع أو ثمان حصص ، مسألة ذات أهمية بالغة ، كما أنها قضية خلافية بين مديرى المدارس .

ولقد عبر لى عدد من المديرين تحدثت معهم عن شعورهم بأن اليوم المدرسى المقسم إلى ست حصص يضع البرنامج الاختيارى فى نطاق ضيق ولذلك تفضل هؤلاء المديرون تنظيم اليوم الدراسى على أساس سبع أو ثمان فترات تبلغ حصصها أحياناً أربعين دقيقة .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى صادفت مديرين أبدوا رأياً بقوة أن الحصص التى تبلغ الواحدة منها ساعة كاملة تقريباً أمر ضرورى حتمى ، وحثوا على أن يطول اليوم الدراسى بحيث يجعل تنظيم سبع حصص معاً ممكناً .

وفى بعض الأماكن يقصر اليوم الدراسى بشكل دون ما ينبغى بكثير .

التوصية الثالثة عشرة : لزوميات المقررات الأكاديمية المتقدمة .

ينبغى أن تكون المستويات فى المقررات الإضافية على نحو يضمن أن أولئك الذين يقيدون أسماءهم فى كل مقرر لاحق من سلسلة متتابعة ، يكونون قد أظهروا المقدرة المطلوبة لاستيعاب ذلك المقرر .

وابتغاء تحقيق هذا المأرب ، ينبغى أن يتوقف الالتحاق بمقرر رياضيات الصف الحادى عشر على حصول الطالب على درجة مقبول على الأقل فى رياضيات الصف العاشر ، وكذلك الأمر بالقياس إلى رياضيات الصف الثانى عشر . إذ ينبغى لمن يريد دراستها أن يحصل على الأقل على درجة مقبول فى مقررات الصف الحادى عشر .

وكذلك إذا كان مقرر الطبيعة يعطى فى الصف الثانى عشر ، فينبغى ألا يكون مفتوحاً . إلا أمام أولئك الطلاب الذين درسوا ثلاث سنوات من الرياضيات وحصلوا على تقدير مقبول على الأقل فى كل مقرر .

وكذلك الشأن فى اللغات الأجنبية ومقرراتها المتتابعة ، ينبغى أن تكون درجة مقبول حتمية لدخول مقرر السنة التالية.

التوصية الرابعة عشرة : ينبغى ألا يكون ترتيب الطلاب فى الفصل طبقاً لتقديراتهم فى جميع المواد .

جرت العادة فى كثير من المدارس على تعيين ترتيب أو رتبة فى الفصل عند التخرج كما تحددها الدرجات التى حصل عليها الطالب حيث يحتل الطالب الذى يحصل على أعلى رتبة مركز فارس الحلبة الذى يلقى خطبة الوداع Valedictorian . أما أساس هذا الترتيب فهو حساب متوسط التقديرات فى كل المواد التى درسها الطالب خلال السنوات الأربع .

ولقد وجدت فى كثير من المدارس أن الرغبة فى الفوز بمرتبة عالية أفضت بعدد من الطلاب النجباء إلى اختيار مقررات سهلة لكى يتيسر لهم الحصول على تقديرات عالية — بلا عناء .

وتظهر هذه الحقيقة بكل وضوح من فحص كثير من البرامج التى أرسلتها إلينا المدارس كجزء من قوائم الجرد الأكاديمى .

ولقد أدى اتباع بعض الكليات والجامعات لهذا الإجراء من التقويم كأساس لسياسة القبول إلى زيادة ورواج هذا الاتجاه الذى يحمل الأولاد والبنات الممتازين على تحاشى البرامج الصعبة التى تحوج إلى جهد أو عناء . واقتفاء لهذا الإجراء فى مدرسة واحدة على الأقل من التى زرتها ، أوصى بشدة بأن فصل التخرج لا يجرى ترتيب طلابه على أساس التقديرات الحاصلين عليها فى كل المواد ، وأن فارس الحلبة الذى يلقى خطبة الوداع لا يحتل مركز الصدارة على هذا الأساس . ومن ثم ، ينبغى حث هيئات قبول الطلاب فى الكليات والجامعات على فحص نسخة سجل الطالب برمته ، بدلا من الاعتماد على ترتيبه فى الفصل الذى كثيراً ما يكون مضللا .

التوصية الخامسة عشرة : قائمة الشرف الأكاديمية .

فى نهاية كل فترة من فترات التقويم ، ينبغى طبع قائمة

بأسماء الطلاب الذين اختاروا مقررات من التى يوصى بها للموهوبين أكاديمياً ، والذين يحصلون فيها على تقدير جيد فى المتوسط .

وعند التخرج ينبغى التنويه كتابة فى شهادة الدبلوم بما إذا كان الطالب قد أدرج اسمه فى قائمة الشرف الأكاديمية طوال سنى الدراسة الأربع .

ولكى يدبر حافز يدفع الطلاب إلى اختيار منهاج متتابع غير أكاديمى له معنى ومغزى ، فإن أولئك الطلاب الذين برزوا فى استيعاب وتحصيل المقررات التى تحمل عادة اسم : « تجارية » ، أو : « مهنية » ، ينبغى أن ينالوا تقديراً خاصاً على سبيل التشجيع .

وإنى لأعتقد أن مثل هذه الحوافز كفيلة بحفز طموح الطلاب فى البرامج الاختيارية المختلفة ، تماماً مثل منح دبلومات خاصة فى بعض ميادين التبريز الأخرى سواء بسواء .

التوصية السادسة عشرة : برنامج القراءة الارتقائية .

ينبغى أن تكون المدرسة مزودة بالوسائل المعينة على الدفع قدماً ببرنامج قراءة ارتقائية معراجية . وينبغى أن يكون مثل هذا البرنامج متاحاً على أساس طوعى لكل طلاب المدرسة.

وينبغى أن يطلب من الموجهين ومعلمى اللغة الإنجليزية شمول

هذا البرنامج بنظرة حانية مع حث الطلاب على الإفادة من فرصة زيادة سرعتهم القرائية وقدرتهم الاستيعابية .

بيد أن القراءة المعراجية ليست هى برنامج القراءة العلاجية الذى تطب به المدرسة للقراء المتخلفين ، وإنما هو برنامج تثقيفى طوعى يقصد به أولا وقبل كل شىء أن يؤدى ثلاثة مآرب :

١ ــ أن يساعد الطلاب على اكتساب المهارة فى ضروب مختلفة من القراءة تتفاوت من القراءة المستانية المتفرسة التفصيلية إلى القراءة العابرة المتفصحة .

٢ ــ زيادة سرعة القراءة .

٣ ــ تحسين فهم المادة المقروءة واستيعابها .

وبتوفير مادة القراءة ووسائل قياسها فى غرفة خاصة للمطالعة ، فإن الطلاب يحصلون على قدر كبير من المران فى القراءة ويقسى لهم اختبار مدى سرعتهم القرائية .

وباستعمال اختبارات القراءة المناسبة ، فإن المعلمين يقفون أولا فأولا على تطورات طلابهم فى قدراتهم الاستيعابية .

وليس ثمة ريب فى أن برامج القراءة الارتقائية ذات جاذبية قوية بالنسبة للطلاب القادرين الذين يدركون الحاجة إلى المهارات القرائية فى الدراسة اللاحقة بالكلية والجامعة .

ولقد ذكر المعلمون الذين تحدثت معهم أن قدرة الطلاب فى فصول القراءة الارتقائية قد تحسنت تحسناً ملحوظاً . وأصر هؤلاء المعلمون

أيضاً على أن يكون الالتحاق بفصول القراءة الارتقائية على أساس طوعى اختيارى ، حيث إن هناك علاقة مقررة بين الرغبة فى التحسين وبين النتائج الفعلية المحصلة .

التوصية السابعة عشرة : المدرسة الصيفية .

لزام على مجلس المدرسة أن يدبر دراسة صيفية مجانية تعطى فيها المقررات ، ليس فقط للطلاب الراسبين الذين يتعين عليهم إعادة مقرر ما ، وإنما أيضاً للطلاب الناجحين والطموحين الذين يريدون الإفادة العلمية من فترة الصيف لتوسيع مدى ومجال برامجهم الاختيارية .

ولقد زادعدد الدراسات الصيفية للطلاب النجباء فى أثناء السنوات الأخيرة . وهذه الدراسات تمتد عادة لفترة ستة أسابيع ، وثمة حالات قليلة لقيت فيها هذه الدراسات قبولا ورواجاً بين الطلاب الأذكياء .

وأهمية هذا التطور بالنسبة للطالب الموهوب أكاديمياً ، أهمية واضحة بذاتها . ففى مقدور مثل ذلك الطالب أن يفيد من الدراسة الصيفية بأخذ مقرر عملى مثل النسخ على الآلة الكاتبة ،أو مقرر أكاديمى مثل التاريخ .

وباستعمال عديد من الدراسات الصيفية ، فإن ذلك يهيء للطلاب مجالا أوسع لاختيار البرامج مما هى الحال لو لم تكن متاحة . ذلك هو الشأن خصوصاً للطلاب الذين ينهمكون طوال العام فى المناشط المدرسية. إن إنشاء برنامج دراسة صيفية يبدو لى أفضل من تطويل العام الدراسى.

التوصية الثامنة عشرة : اللغات الأجنبية .

ينبغى أن يكون مجلس المدرسة مستعداً لإعطاء عام ثالث ورابع من دراسة اللغة الأجنبية ، مهما يكن عدد الطلاب الراغبين فى الالتحاق بفصولها قليلا . ومن واجب الموجهين أن يحضوا الطلاب على إكمال مقرر متتابع لمدة أربع سنوات فى إحدى اللغات الأجنبية إذا أظهر الطالب مقدرة فى استيعاب اللغات الأجنبية . ومن جهة أخرى فإن الطلاب الذين عندهم صعوبة حقيقية فى دراسة السنة الأولى من لغة أجنبية ما ، ينبغى أن ينصحوا بعدم الاستمرار فى المادة (التوصية الثالثة عشرة). إن الغرض الرئيسى من دراسة لغة أجنبية هو بلوغ مقدرة تناهز إتقان تلك اللغة .

والمقصود بعبارة « إتقان » هو يقينا المقدرة على قراءة المادة المنشورة بتلك اللغة ، وفى حالة لغة من اللغات الحديثة ، المقدرة على الحديث بطلاقة وصحة ودقة مع واحد من أهل تلك اللغة.

ولم أصادف أى معلمين للغة الأجنبية قالوا إن شيئاً يناهز الإتقان من الممكن بلوغه بدراسة لغة أجنبية لمدة عامين فقط فى مدرسة ثانوية ، وكذلك الأمر بالقياس إلى الطلاب أنفسهم ، فليس فيهم من أحس بأن عامين من الدراسة يزودانه بأى إلمام حقيقى مثمر يعود عليه بالنفع العلمى فى تلك اللغة .

ومن جهة أخرى فإن أربع سنوات من الدراسة ستؤتى أرباحاً مضاعفة لأولئك الذين لديهم المقدرة على استيعاب اللغات الأجنبية .

وهذه هى التوصية التى أعلنها مؤتمر اللغات الأجنبية الذى عقدته رابطة التربية القومية NEA فى واشنطون فى فبراير سنة ١٩٥٨ والذى دار بحثه حول موضوع « تحديد وتربية الموهوبين أكاديمياً » .

وبدون استثناء تقريباً ، وجدت حالة اللغات الأجنبية تدعو للأسى وتثير الشجون .

وجدت عدداً كبيراً جداً من الطلاب من ذوى المقدرة المحدودة يدرسون لغة أجنبية لمدة عامين .

ووجدت عدداً قليلا جداً من الطلاب القادرين يدرسون لغة أجنبية لمدة كافية .

وكل البينات تومىء إلى أن هناك إحساساً عاماً واسع الانتشار فى الولايات المتحدة الأمريكية بأن هناك ميزة كبرى فى كون الطالب يدرس لغة أجنبية لمدة — عامين فقط — فى المدرسة الثانوية .

بيد أن معلمى اللغات الأجنبية الذين تحدثت معهم كانوا متفقين بإجماع الآراء تقريباً على أن مدة عامين غير كافية، وأن الحصيلة المتبقية، إذا تبقى منها أى شىء فى ذهن الطالب بعد مثل هذا التعرض للغة، حصيلة هزيلة نحيلة ، وحتى عند ما يتضمن برنامج الطالب ثلاث أو أربع سنوات من دراسة لغة أجنبية ، فمن الشائع جداً أن نجد أن هذه الأعوام الثلاثة أو الأربعة مقسمة بين دراسة لغتين أجنبيتين مختلفتين.

ولقد بح صوت معلمى اللغات الأجنبية من الشكوى من هذا

الوضع ، وكذلك عبر الطلاب الأذكياء الذين قابلتهم — عن نفس الشكوى — عند ما كنت ألتق قادة الطلاب وأفيض معهم فى الحديث .

ولقد طرحت ، مراراً وتكراراً ، السؤال التالى :

« لماذا لم تأخذ ثلاث سنوات فى لغة أجنبية واحدة ؟ »

وكان الجواب دائماً هو :

«إن الكليات فى فهارسها لاتطالب إلا بعامين فقط » أو : «أردت أن أدرس عاماً ثالثاً ولكن الراغبين فى الدراسة لم يتجاوز عددهم ستة أو عشرة ، وهم لن يعطوا مقرراً لسنة ثالثة إلا إذا توافر عدد لفصل كامل لا يقل عن عشرين » .

ولقد تبين لى أن الطلاب عموماً مهتمون بتحصيل معرفة حقيقية للغة الأجنبية حديثة ، وأنهم فى حالات كثيرة شعروا بالكبت والإحباط من جراء إخفاق السلطات المدرسية فى إعطائهم عاماً ثالثاً ورابعاً من الدراسة . وأحياناً كنت أجد سنة ثالثة من دراسة اللغة ، ولكن الدارسين كانوا يوضعون فى نفس الفصل مع طلاب السنة الثانية . وكان معلم الفصل يقول دائماً إن مثل هذا الإجراء غير مرض ويفتقر إلى السداد .

وليس ثمة ضرورة لسوق الحجج الناطقة بأهمية دراسة لغة أجنبية فى عالم انكمش وتقلص باختراع الطائرة . وحيث إننى صادفت شيئاً من المقاومة بين القائمين على المدارس لتوصيتى بوجوب دراسة كل الشباب الموهوبين أكاديمياً للغة أجنبية أربع سنوات سوياً ، فلا جناح على أن أذكر القارىء بالحجج المؤيدة لهذه التوصية .

أولا : ما لم يحصل المرء شيئاً يناهز إتقان لغة أجنبية واحدة، فقد فاتته خبرة تربوية فى المقام الأول من الأهمية .

مثل هؤلاء الناس لن يعرفوا أبداً ماذا تعنى معرفة لغة أجنبية . وهم إما أن يتصوروا أن اكتساب الإتقان حاجز يستحيل تخطيه ، أو يعتقدوا أن القدرة على تفهم أو قول كلمات قليلة يكفى لاختيار وجبة طعام فى مطعم أو فندق — هى كل المعرفة العملية اللازمة .

وموجز القول أن الباب موصد فى وجوههم إلى الأبد .

والحجة الثانية هى الحجة التى يتقدم بها عادة معلمو اللغات الأجنبية، والقائلة بأن المعرفة الحقيقية الجدية للغة أجنبية تهيء معالجة جديدة للمشكلات الإنسانية وتتيح أسلوباً جديداً فى تناولها لم يكن متاحاً من قبل . فبقراءة آداب وتراث ثقافة أخرى ، يفهم المرء ليس فقط شيئاً عن تلك الثقافة ، وإنما يدرك أيضاً أن الأفكار التى يتقبلها الناطقون باللغة الانجليزية على اعتبار أنها أمور عادية قد لا تكون صيغت أبداً بنفس الطريقة فى لغة أخرى ، والعكس بالعكس .

وإنه لهام — بصفة خاصة للعلماء التطبيقيين — أن يدركوا حقيقة أنه بينما الرياضيات لغة دولية ، فإن هناك كلمات كثيرة تكاد تستعصى على الترجمة من لغة لأخرى ، لأن المفاهيم التى تنقلها مفاهيم غريبة بعض الشيء مباينة ومغايرة من لغة لأخرى .

فمثلا اكتشفت فى ترجمة كتاب لى فى التربية إلى اللغة الألمانية ، بمعونة مساعد يتقن اللغتين ، أنه لا يوجد معادل فى اللغة الألمانية لاصطلاح « تكافؤ الفرص » .

أما الحجة الثالثة والحجة الرابعة فهما حجتان عمليتان ويمتان بسبب إلى العالم المنكمش المتفسخ تفسخاً شديداً الذى نعيش فيه .

من الأمور المتفق عليها بين معلمى اللغات الأجنبية أن الشخص الذى أتقن لغة ما أجنبية ، فى وضع يؤازره على تعلم لغة ثانية بسهولة أيسر مما لو كان أمره على خلاف ذلك .

وهذه الحقيقة صحيحة ، حتى إذا كانت اللغة الثانية لا تمت بصلة أو نسب للغة الأولى . ومن ثم فإن الطالب الذى يدخل الكلية ، ولديه قدر كبير من إتقان لغة أجنبية واحدة ، يتسنى له أن يلتقط لغة أخرى بسرعة أكبر مما يكون فى مقدوره لولم تكن جعبته زاخرة باللغة الأولى.

فمثلا ، من الظواهر التى يلاحظها المرء على بعثات الولايات المتحدة الأمريكية بالخارج والعاملين فى السلك الدبلوماسى أنهم يعانون صعوبة كبرى فى تعلم لغة أهل البلاد التى يعملون فيها ، لأنهم لم يسبق لهم أن تعلموا أية لغة أجنبية من قبل .

وأخيراً ، يبدو واضحاً أن نسبة ضئيلة من شبابنا لديهم المواهب الخاصة اللازمة للتقدم السريع فى دراسة لغة أجنبية . وما لم تتوافر لهؤلاء الشباب فرصة لاكتشاف أنهم موهوبون حقاً فى هذا المجال ، فإن مواهبهم لن تجد طريقها أبداً إلى التنمية والتثمير . وغالباً ما يكون الأوان قد فات لاكتشاف مثل تلك المواهب وتنميتها فى سنوات الكلية.

فكما هو الشأن فى الدراسة المتتابعة للرياضيات فى المدرسة الثانوية ، قليل من البنين والبنات من يكتشفون دائماً عن لديهم موهبة خاصة

فى الرياضيات ، فكذلك الأمر بالقياس إلى اللغات الأجنبية ، فإذا قدر للدراسة المتتابعة للغات الأجنبية أن تنال حظاً شبيهاً بحظ الرياضيات والعلوم فى مدارسنا ، فإن أصحاب الموهبة اللغوية سيتم اكتشافهم سواء بسواء .

وليس المرء بحاجة إلى سوق الحجة بأن مثل هؤلاء الأولاد والبنات الذين يتقنون اللغات الأجنبية سيجدون أعمالا ووظائف مجزية ومثمرة ومدرة فى العالم الحديث .

أما كون الدولة تحتاج إلى شباب فى وسعهم أن يتقنوا لغة أجنبية بسرعة للعمل فى شتى الوظائف خارج الوطن ، العامة والخاصة ، فهذا أمر واضح لكل من يقرأ الصحف اليومية . ثم إن التنافس الفظيع بين أمريكا والاتحاد السوفييتى فى الدول النامية حديثاً يفرض علينا مدداً كافياً من متقنى اللغات يساوى ، إن لم يفق ، مددنا من المهندسين ذوى الكفاية ، ورجال الأعمال الكفاة الذين نرسلهم إلى هذه الدول أو يذهبون إليها من تلقاء أنفسهم .

ثمة كلمة أخيرة بشأن دراسة اللغة الأجنبية .

هناك حركة ناشطة نامية فى الولايات المتحدة الأمريكية تحت رعاية قادة معلمى اللغات الأجنبية تهدف إلى بدء تعليم اللغات الأجنبية فى المراحل الأولى من التعليم ، على أن يقوم بهذا التعليم معلمون يتحدثون باللغة المطلوب تعليمها بطلاقة وبلهجة قومها ، ذلك أن التحدث باللغة سابق على قراءتها ، والمعرفة الشفوية تنمو قبل المعرفة القرائية ، وبدون توكيد على الأجرومية .

وليست لدى الجرأة على أن أقترح أحسن طريقة لتعليم لغة ما أجنبية. وليس ثمة شك فى أن تقدماً كبيراً قد تم فى مضمار اصطناع طرق جديدة، وعلاوة على ذلك فمن البديهيات المقررة أن الأطفال يتعلمون اللغة الأجنبية أسرع وأيسر وأوفى استعداداً وأهبة فى مراحل طفولتهم المبكرة. لذلك أولى بالمرء أن يرقب باهتمام التطورات الحديثة التى بدأت فى عدد من المجتمعات المحلية والتى فى مرجونا، ستؤدى إلى أن عدداً كبيراً من طلاب الصف الثامن ستكون لديهم المقدرة على الحديث والقراءة بلغة أجنبية حديثة.

وحتى الآن، وفى حدود ما أعلم، لم أر إلا مدرسة واحدة يتم فيها الانتقال من الصفوف الأولى إلى مستوى التعليم الثانوى على نحو كاف واف.

أما أن ثمة مشكلات هنا، فهذا أمر يتفق عليه معظم الخبراء فى هذا الميدان.

ولكن الحصيلة النهائية. هى ما ينبغى للمواطن أن يضعها نصب عينيه.

وموجز القول، فالقضية هى: ما إذا كان الولد أو البنت ينتهى من سنواته المدرسية وفى جعبته شىء يناهز إتقان لغة ما أجنبية.

وإنه لخطأ فاحش من جانب أى مجلس مدرسى إذا أجل إحداث التغييرات اللازمة فى منهاج المدرسة الثانوية بحجة أن تعليم اللغة الأجنبية كان من المفروض أن يتم فى المراحل السابقة.

ثمة عنصر من التخلف الزمنى فى التربية ينبغى دائماً أن يكون نصب أعيننا .

إن امتداد تعليم اللغات الأجنبية فى الصفوف الأولى لن يعطى نتائج لتسعة إلى أربعة عشر عاماً . فالفترة الفاصلة ، فترة كبيرة جداً .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، إذا أضافت مدرسة ما ثانوية سنة ثالثة ورابعة من اللغة الأجنبية الآن ، فإن النتائج ستتجلى فى خمس وست سنين عندما يحتل خريجو الكليات مكانهم فى الحياة القومية كرجال ونساء فى مختلف المهن .

التوصية التاسعة عشرة : مقررات العلوم .

لزام على كل الطلاب أن يتفهموا طبيعة العلم والمنهج العلمى بأن يفرض عليهم مقرر فى العلم الطبيعى أو البيولوجى .

وهذا المقرر ينبغى أن يعطى فى ثلاثة أقسام على الأقل تتألف من مجموعات حسب القدرة (انظر التوصية الرابعة) .

ولتوفيق الطلاب الذين يهتمون بدراسة العلوم وليست لديهم المقدرة الرياضية المطلوبة ، ينبغى إعطاء نوعين من مقررات الكيميا . ولكى يسمح للطالب بدراسة أحدهما فلا بد له من الحصول على درجة مقبول على الأقل فى الجبر وفى رياضيات الصف العاشر .

أما المقرر الثانى فيخطط للطلاب أصحاب المقدرة الأقل فى الرياضيات .

وحتى فى هذا المقرر الثانى ، ينبغى أن تكون المستويات على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط (مع افتراض توزيع القدرة طبقاً للمتوسط القومى المعيارى) يلقون صعوبة فى النجاح فى المقرر.

وبالإضافة إلى مقرر الطبيعة الذى يعطى فى الصف الثانى عشر مع الرياضيات كحتمية مقررة (التوصية الثالثة عشرة) ، ينبغى إعطاء مقرر آخر فى الطبيعة يحمل اسماً على غرار الطبيعة العملية ، وينبغى أن تكون المستويات فى هذا المقرر الثانى على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط يلقون صعوبة فى النجاح فى المقرر .

التوصية العشرون : أسرات الفصول .

ابتغاء إشاعة التفاهم بين الطلاب ذوى المستويات المختلفة من المقدرة الأكاديمية والأهداف المهنية ينبغى أن تنظم أسر الفصول على نحو يجعلها وحدات اجتماعية هامة ذات مغزى فى الحياة المدرسية .

ولتحقيق هذه الغاية ينبغى أن يحتفظ بالطلاب معاً فى أسرة فصل واحدة طوال فترة المرحلة الثانوية العليا (ثلاث أو أربع

سنوات) وينبغى أن يعنى بأن تشكل كل أسرة مدرسية على حدة قطاعاً كاملا من المدرسة بالقياس إلى المقدرة والرغبة المهنية . أما المعلمون الذين يعهد إليهم بالإشراف على أسر الفصول فيجب على الإدارة أن تقر فى أذهانهم أن عملهم كمعلمين لأسر الفصول فى غاية الأهمية ، ويجب تخصيص وقت كاف لأسرة الفصل حتى يتسنى للطلاب الإفادة من هذه الفترة فى تنمية روح الجماعة والمرانة فى نطاق صغير على ممارسة الحكم النيابى . وعلى أسر الفصول أن تنتخب ممثلا لها أو اثنين فى مجلس الطلبة ، وعلى هؤلاء الممثلين أن يقدموا تقريراً للأسرة عقب كل اجتماع يعقده مجلس الطلبة . وعليهم أن يصغوا إلى آراء ناخبيهم ويسترشدوا بها فى التصويت على المسائل المعروضة أمام مجلس الطلبة .

ولكى يكون مجلس الطلبة فعالا ، يجب أن يلقى من مديرى المدارس كل عطف وتأييد ومؤازرة حتى يكون لديه كل عام بعض من المسائل الهامة التى يهتم بعلاجها والتى يمكن لممثلى أسرات الفصول بدورهم أن يعرضوها على أسراتهم .

من أهم أغراض المدرسة الثانوية الجامعة تنمية الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة والاهتمامات المهنية المتنوعة . ويطيب لى أن اذكر أنه فى إحدى المدارس التى زرتها قال المدير إن من أهم أهدافه الرئيسية تنمية اتجاه بين المدير المقبل لمصنع والزعيم المقبل للعمال يترتب عليه احترام متبادل وفهم متبادل بين

الفريقين . ثم أردف قائلا إن مثل تلك الروح الديمقراطية القوية من الخصائص المميزة لبلدته .

ومن لحصى القصير الأمد للوضع ، انتهيت إلى أنه كان محقاً فى رأيه عن البلدة ، وأن مدرسته كانت تحقق المأرب الذى ينشده .

وبقدر ما أومن بأهمية هذه الناحية من التعليم العام ، فإننى أكون غير واقعى جداً إذا لم أنوه بأن هناك فى كثير من المجتمعات المحلية عوائق تقف فى وجه الانتفاع من المدرسة الثانوية الجامعة كوسيلة وأداة لتنمية روح التفاهم بين الجماعات المختلفة .

إن أية مدرسة لا تستطيع أن تتقدم خطوة واحدة إلى الأمام فى مواجهة الضغوط الاجتماعية فى مجتمع محلى شديد الاستقطاب .

التوصية الحادية والعشرون : الدراسات الاجتماعية للصف الثانى عشر .

فى الصف الثانى عشر ينبغى إعطاء مقرر إجبارى عن المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية . ويجب أن يتضمن هذا المقرر مادة غزيرة عن الاقتصاد بالقدر الذى تسمح به مقدرة الطلاب فى مرحلة نموهم الحاضرة باستيعاب المادة بفعالية.

وكل فصل فى هذا المقرر ينبغى أن يتألف من قطاع شامل من المدرسة ، بمعنى أن الفصل ينبغى أن يتكون من مجموعة غير متجانسة . ولزام على المعلمين أن يشجعوا كل الطلاب على

الاشتراك فى المناقشات . وهذا المقرر يجب أن ينمى ليس فقط فهم الشكل الأمريكى للحكومة والأساس الاقتصادى لمجتمعنا الحر ، وإنما أيضاً الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الفئات المختلفة من الطلاب .

وينبغى أن يشمل هذا المقرر الأحداث الجارية ، ويجب أن يشجع المناقشة الحرة للقضايا الخلافية .

وهذا الاتجاه يعتبر من أهم السبل الهامة التى تتميز بها مدارسنا عن مدارس الأمم الخاضعة للاستبداد الجماعى الذى يحصر الحكومة فى يد قلة .

والذى لا ريب فيه ، أن هذا المقرر ، وكذلك أسر الفصول المتقنة التنظيم ، وبعض المناشط المدرسية المعينة ، كفيلة بأن تسهم بقسط وافر فى تطوير وتنمية وإنضاج المواطنين المقبلين لديمقراطيتنا الذين سيكونون مصوتين أذكياء والذين سيقفون صامدين كالطود الشامخ فى أوقات العسرة ولا يخدعهم قول الذين فى قلوبهم مرض ممن يضربون على وتر المصالح الخاصة .

القسم الرابع

المدارس الثانوية ذات الدرجة المحدودة من الجامعية

(ا) المدرسة الثانوية الصغرى

إن عدد المنخرطين فى سلك كثير من المدارس الثانوية العامة عدد صغير جداً ، لدرجة لا تسمح بمنهج متنوع إلا بثمن فادح باهظ

على أن تفشى مثل هذه المدارس الثانوية — تلك التى تقل فصولها النهائية عن مائة من الطلاب — يشكل أحد العوائق الخطيرة القائمة فى وجه تعليم ثانوى جيد فى معظم الولايات المتحدة الأمريكية . وأعتقد أن هذه المدارس ليست فى وضع يتيح لها أن تهيء تعليما كافياً لأية مجموعة من طلابها ، سواء أكانوا من الموهوبين أكاديميا ، أم من ذوى الميول المهنية ، أم من المتخلفين .

فالبرنامج التعليمى لا هو فسيح قدر الكفاية ، ولا هو حافز حفزاً كافياً .

ومن ثم فإن المدرسة الثانوية الصغرى ، بطبيعتها ذاتها ، لا تستطيع أن تدبر برنامجاً يتميز بالشمول والإحاطة .

وعلاوة على ذلك فإن مثل تلك المدرسة تبذر فى وقت وجهود المديرين والمعلمين والمتخصصين تبذيراً لا يتفق وأبسط مبادىء الاقتصاد، فى الوقت الذى يعتبر نقص هذه القوى مشكلة قومية خطيرة .

فالاعتبارات المالية تقيد من عدد المقررات المعطاة فى المدارس الثانوية الصغيرة. وكلما ضاق حيز المنهج ، ضاقت الفرصة حيال برنامج مفيد ذى مغزى .

وما لم تضم فرقة التخرج النهائية مائة طالب على الأقل ، فإن فصول المواد الدراسية المتقدمة ، والأقسام المنفصلة فى نطاق الفصول كلها ، تصبح مستحيلة إلا بنفقات باهظة التكاليف لدرجة الإسراف . وأنا ألقى بهذا الرأى على أساس ملاحظاتى الخاصة (المدرستان أ، ض — الجدول ١ — ومدرسة أخرى أصغر منهما زرتها لمدة يوم واحد) . بيد أن نفس النتيجة التى وصلت إليها ، انتهت إليها لجنة الرابطة الأمريكية لمديرى المدارس .

إن النمط الطبيعى لتوزيع الموهبة الأكاديمية يكون بحيث إن فصلا من مائة طالب سيكون نصيبه ما بين ١٥ و ٢٠ طالباً من الموهوبين أكاديمياً — أى أولئك الذين فى وسعهم أن يدرسوا ويجب أن يدرسوا بفعالية وفائدة ، مقررات متقدمة فى الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية ، بالإضافة إلى مقررات التعليم العام فى اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية. وثمة عدد قليل من الطلاب الأقل نجابة سيكون فى وسعهم — إذا اجتهدوا — دراسة برنامج أقل شدة بعض الشئ . بيد أن هاتين المجموعتين معاً فى فصل من مائة طالب لن تشكلا عدداً كافياً يسوغ للمدرسة تقديم مقررات أكاديمية متقدمة .

وإذا كان فصل التخرج أصغر من ذلك ، فإن هاتين المجموعتين معاً ستكونان صغيرتين جداً لدرجة لاتجيز تدبير برنامج متتابع منظم فى الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية .

ثم إن إعراض البنات الموهوبات أكاديمياً عن دراسة مقررات العلوم والرياضيات المتقدمة ، قائم أيضاً فى المدارس الثانوية الصغرى ؛ ومن ثم يضيف عاملا آخر إلى الصعوبة المالية فى تدبير مثل تلك المقررات.

وتلجأ المدارس الثانوية الصغرى فى محاولتها لمعالجة تلك المشكلات، إلى إجراء شائع يتلخص فى مطالبة كل الطلاب ، بصرف النظر عن القدرة أو الميل ، بأخذ برنامج أكاديمى . والطالب المفتقر إلى الموهبة الأكاديمية قلما يكون قادراً على متابعة أهداف مهنية وتنمية اهتمامات وميول عامة .

وعلى الرغم من أن هذه الفئة من غير الموهوبين أكاديمياً تشكل غالبية عظمى من مجموع الطلاب، فإن طالب هذه الفئة يضطر إلى دراسة مقررات لاتتسنى إلا للربع الأعلى من فصله — فى أحسن الحالات وعلى أحسن الفروض — أن يتابعها بفائدة وجدوى .

وثمة عنصر آخر ، فتقسيم الطلاب إلى مجموعات — وفقاً للقدرة — من الصعوبة بمكان فى نطاق الأعداد الصغيرة . وهذا النوع من الطلاب غالباً ما يصبح ملولا ويستبد به الكبت والإحباط .

وعلاوة على ذلك فإن وجوده فى هذه المقررات يشيع جواً من النشاز ويشجع ، لا مناص ، على الهبوط بمستوى التقديرات .

وفى كثير من المدارس الثانوية الصغرى حقاً ، لا يوجد إلا عدد قليل من المعلمين . ومجال البرنامج الأكاديمى الذى يتناسب مع عدد المعلمين ، مجال ضيق محدود ، بل إنه أكثر ضيقاً وحصراً بالقياس إلى عدد المعلمين .

وغالباً لا تعطى مقررات فى الرياضيات المتقدمة ، ولا فى الطبيعة أو الكيمياء ، ولا فى اللغات الأجنبية، أو إذا أعطيت فإنها لا تعطى إلا كل عامين مرة . وحيث توجد مثل تلك المقررات ، فإنها غالباً ما تعلم على يد معلمين يفتقرون إلى المرانة الكافية فى المادة الدراسية ، وليس لديهم إلا النزر اليسير من الخبرة فى ميدانها برمته .

وبقدر ما يتوافر لها خبراء مدربون، يكون فى ذلك تبديد لامسوغ له للطاقة . فليس ثمة عدد كاف من الطلاب يسوغ الاستخدام الكامل طوال الوقت لمثل هؤلاء المختصين .

ونفس الإسراف والتبذير وتبديد الطاقات يحدث فى حالة المعلمين فى بعض الميادين المتخصصة الأخرى . فمعلم الطبيعة أو الرياضيات — صاحب المؤهلات المناسبة والخبرة الكافية — ليست أمامه إلا فرص محدودة فى مدرسة ثانوية صغرى. فهو مضطر إلى تعليم مواد مثل العلوم العامة والبيولوجيا من جهة ، أو الرياضيات العامة والحساب التجارى من جهة أخرى ، بالإضافة إلى ميدان تخصصه النوعى . وعلى هذا فإن رصيداً نادراً من أثمن كنوز الوطن يتبدد ويضيع هباء منثوراً .

إن إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى — على أساس قومى يشمل الوطن بأسره — سيساعد على التخفيف من حدة مشكلة نقص المعلمين فى مجالات كثيرة هامة من مجالات التخصص فى المواد الدراسية .

فمثلا فى سنة ١٩٥٦ حوالى ١٢٫٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة من مجموع مدارس الوطن البالغ عددها ٢١٫٠٠٠ مدرسة ذات الفرق النهائية ؛ كانت تعطى على الأقل مقرراً واحداً فى الطبيعة (كان المجموع الكلى

للمدارس الثانوية حوالى ٢٥٫٠٠٠ ، ولكن يوجد من هذا العدد حوالى ٤٠٠٠ مدرسة ثانوية - إعدادية لا تعطى مقرراً فى الطبيعة) ولا بد أنه كان هنالك على الأقل ١٢٫٠٠٠ معلم طبيعة . فإذا لم يحدث خفض فى عدد المدارس الثانوية ، فالمطلوب على الأقل ٩٠٠٠ مدرس طبيعة آخرين مؤهلين لتعليم الطبيعة لكى نضمن لكل شبابنا الموهوبين أكاديمياً فرصة لدراسة هذه المادة الهامة . وبنسبة ما يوجد فى هذا العدد من الاثنى عشر ألف معلم ممن يفتقرون إلى المؤهلات الكافية، فإن ذلك يفرض مزيداً من الطلب لتلبية هذه الحاجة . ومن جهة أخرى ، إذا أمكن خفض عدد المدارس الثانوية إلى رقم ٩٠٠٠ أو أكثر قليلا أو أقل قليلا ، وهو رقم — كما سيتضح لنا فيما بعد — كاف لتعليم الشباب الأمريكى إذا كانت المدارس ذات حجم كاف فى ضوء الاعتبارات المذكورة (أى بها فصل تخرج يضم مائة على الأقل) ... فلن يكون ثمة نقص فى المعلمين فى هذا الميدان البالغ الأهمية . وأكبر الظن ، بل أقوى اليقين ، أن كل الطلاب الذين فى وسعهم أن يفيدوا من دراسة الطبيعة سيكون فى مقدورهم أن يحصلوا على تعليم كاف فيها(*)

ويبين الملحق خ مدى خطورة مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى فى الوطن بأسره . حتى فى ولاية نيوجرسى ، وهى أقل الولايات

(*) الإحصاءات الواردة فى هـذا القسم مبنية على الأرقام المسجلة فى بحث بعنوان « المقررات وعدد الطلاب فى العلوم والرياضيات فى المدارس الثانوية العامة لسنة ١٩٥٦ » . الذى نشره مكتب التربية للولايات المتحدة الأمريكية U.S. Office of Education.

نصيباً من المدارس الثانوية الصغرى : ١٦ ٪ من المدارس الثانوية ذات حجم غير كاف . وفى طول البلاد وعرضها فإن أكثر من ٧٠٪ من المدارس الثانوية تلحق بهذه الفئة .

بيد أن تحليل النسبة المئوية للفرق النهائية المنخرطة فى سلك المدارس الثانوية الصغرى ، يعطى صورة أقل غماً وكآبة ، وإن كانت لا تزال صورة غير مرضية ، فيما عدا ، ربما فى ولاية كاليفورنيا ونيوجرسى حيث ينخرط أقل من عشرة فى المائة من طلاب الفرق النهائية فى سلك مدارس ثانوية تعتبر صغيرة جداً .

وفى كاليفورنيا تكاد مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى تكون فى النزع الأخير ، بمعنى أنها مشكلة أمكن التخلص منها تقريباً ، ذلك أن ٩٠ ٪ من الشباب المقيدين بالمدارس الثانوية منخرطون فى سلك مدارس ثانوية عامة بها فصول تخرج تضم مائة أو أكثر .

أما على الصعيد القومى — فى طول البلاد وعرضها — فما لا يزيد على ٣٠ ٪ إلا قليلا من طلاب الصف الثانى عشر يتعلمون فى مدارس ثانوية تبلغ من الصغر حجما لايتيح لها أن تؤدى وظيفتها أداء وافياً.

وبعبارة أخرى فإن واحداً من كل ثلاثة من طلاب الفرق النهائية يتعلم فى مدرسة لا تتسنى فيها إلا فرصة ضئيلة نحيلة لكى تعينه على أن يحصل على تعليم ثانوى مرض .

كم عدد المدارس الثانوية التى ينبغى وجودها ؟

هناك تقريباً أربعة آلاف مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم

مائة على الأقل ، وحوالى ١٧٫٠٠٠ مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم أقل من مائة(*) .

ويوجد تقريباً مليون ونصف مليون طالب من طلاب الصف الثانى عشر فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وحوالى مليون منهم تقريباً يتعلمون فى الأربعة الآلاف مدرسة ثانوية ذات الحجم الكافى .

فإذا وزع الـ ٥٠٠٫٠٠٠ الباقون المبعثرون الآن فى الـ ١٧٠٠٠ الأخرى من المدارس الثانوية ، توزيعاً متساوياً فى مدارس ثانوية ذات فصول تخرج تضم مائة ، لكان المطلوب هو خمسة آلاف مدرسة ثانوية . وعندئذ يكون المجموع الكلى للمدارس الثانوية ٩٠٠٠ (الأربعة آلاف الراهنة ذات الحجم الكافى . والخمسة الآلاف المضافة إليها) . وحيث إن بعضاً من هذه المدارس الثانوية الجديدة قد يحتوى فصول تخرج تضم عدداً أكبر من مائة ، فلا جناح علينا أن نفترض أن ٩٠٠٠ مدرسة هو الحد الأعلى من المدارس الثانوية المطلوبة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى هذا الوقت .

وجدير بالذكر أن ولاية كاليفورنيا تعلم ١٤٠٫٠٠٠ طالب من طلاب الفرق النهائية فى ٤٨١ مدرسة ثانوية . وإذا ترسمت خطاها كل الولايات الأخرى بنفس النسبة فإن المليون ونصف المليون من طلاب

* طبقاً لبياناتنا المجمعة فى الملحق خ ، توجد ١٨٫٠٢٧ مدرسة ، منها ١٤٫١٨٤ ذات حجم صغير جداً (باستثناء ولاية جورجيا حيث لم يتسن جمع البيانات الخاصة بها) . وطبقاً لبيان مكتب التعليم للولايات المتحدة الأمريكية ، فأحدث مجموع كلى هو ٢١٫٠٠٠ .

الفرق النهائية فى الولايات المتحدة الأمريكية يمكن استيعابهم فيما لا يزيد على خمسة آلاف مدرسة ثانوية .

وهذه التقديرات مبنية على أحدث البيانات والإحصاءات المجمعة . وفى بضع سنين من الآن ، عندما ينعكس الازدياد الكبير فى حجم فئة السن ، فى العدد المتزايد من طلاب الفرق النهائية بالمدارس الثانوية ، فسوف تتطلب هذه التقديرات مراجعة .

فبعض المدارس الثانوية الصغيرة جداً الآن ، سوف تصبح كبيرة قدر الكفاية ، ولكن من المستبعد جداً أن تقل النسبة المئوية للشباب الذين يتعلمون فى مدارس ثانوية صغرى ، قلة فعالة .

فإذا خفض عدد المدارس الثانوية على أساس يشمل الوطن بأسره من حوالى ٢١,٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ تقريباً ، نهض مستوى التعليم الثانوى بصفة عامة نتيجة لذلك ، وسيتوافر المعلمون وغيرهم من موظفى المهنة وسيتم تشمير مواهبهم على نحو أكثر فعالية ، وآنئذ سيكون فى مقدور كل الشباب الموهوبين أكاديمياً أن يدرسوا الطبيعة ، مثلا ، ليس فقط بدون ان يكون هنالك مزيد من الحاجة إلى المعلمين ، ولكن فى ظل تدبير سيترتب عليه إلغاء ما يسمى « بنقص المعلمين » فى هذا الميدان .

وثمة نتيجة أخرى هامة لخفض عدد المدارس الثانوية ، وهى زيادة فرص عمل المواطنين للنهوض بالمدارس . إن عدد المدارس الثانوية التى يمكن للجان المواطنين فى كل ولاية أن تسهم فيها وتهتم بها ، سيصبح عدداً سهل التدبير وطوع الأمر .

وسيكون فى وسع اللجان أن تدفع قدماً بمشروعات مثمرة على

صعيد الولاية ، مثل قوائم الجرد الأكاديمى ، دون أن ترهق مواردها وتكلفها من أمرها عسراً .

ولا توجد هناك سوى ولايتين هما نيويورك وتكساس ، حيث تضطر لجان الولاية إلى التعامل مع أكثر من ٦٠٠ مدرسة ثانوية (أنظر الملحق خ)، وحيث إن ٨٧ مدرسة من مدارس ولاية نيويورك ستكون فى مدينة نيويورك ، ومن ثم ستشكل مشكلة فريدة فى حد ذاتها، فلا يتبقى إذن إلا لجنة تكساس التى ستواجه مشكلة جدية حقيقية فيما يتعلق بالأعداد .

كيف يمكن إلغاء المدارس الثانوية الصغرى

تدل الخبرة — فى تلك الولاية التى فازت بأوفى قسط من النجاح فى إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى عن طريق إعادة تنظيم المنطقة التعليمية — على أن القيادة البصيرة البعيدة النظر ضرورية ولازمة على مستوى الولاية — لكى تدفع قدماً بالمنجزات المحلية اللازمة . يجب على قسم التعليم بالولاية أن يأخذ بزمام المبادرة فى « تدشين » التخطيط لإعادة تنظيم مناطق التعليم على أساس يشمل الولاية بأسرها .

فالتخطيط الدقيق المعد إعداداً فنياً من كل ناحية ، على غرار خطة نيويورك المعروفة باسم المفتاح الرئيسى New York's Master Plan خطوة أولية لازمة . فهى تبين ما تم فعله لضمان قيام مدارس ثانوية ذات حجم كاف بوساطة إعادة التنظيم .

بيد أن خطة المفتاح الرئيسى ليست لديها قوة تشريعية ، وإنما هى

بمثابة دليل موجه . ومع ذلك فقد اتخذت سلطة التشريع فى ولاية نيويورك خطوات عديدة لتشجيع المبادرة المحلية ولتيسير بلوغ أهداف الخطة بصفة عامة .

ويملك رئيس قسم التعليم بالولاية سلطة استشارية تخول له تقديم اقتراحات معينة خاصة بإعادة التنظيم . ففى وسعه أن يقترح إنشاء منطقة تعليمية جديدة . والأهالى هم الذين بيدهم اتخاذ القرار النهائى فى هذا الشأن ، ولكنهم يصوتون على أساس الدائرة بأسرها بشأن المنطقة التعليمية المقترحة .

ومن ثم ، وعلى خلاف الوضع القائم فى الولايات التى يتم فيها تصويت الدائرة ـ على أساس كل حى على حدة ـ فى كل حى من الأحياء القديمة ، على خلاف ذلك فإن المصالح الخاصة الضيقة لن يكون لها تأثير تاعس فى النتائج . فمثلا ، القاطنون فى أنحاء الحى التعليمى المقترح ، والذين ـــ تكمن وراء كل طالب من أبنائهم قيمة ملكية كبيرة ، سيجنحون إلى عدم التحمس لدول وتمويل تعليم أطفال جيرانهم الأقل حظاً وملكية .

فإذا كان أساس التصويت هو أن يقوم كل حى على حدة من الأحياء المقترح إدماجها فى المنطقة التعليمية الجديدة المقترحة ، بالتصويت بالموافقة فرادى كما هو حادث ، مثلا فى ولايتى أيوا وإنديانا ، فالذى يحدث أن المناطق الأغنى تجنح إلى عرقلة إعادة التنظيم .

ولقد برهنت نيويورك أيضاً على أن سلطة تشريع الولاية يجب أن

تقدم حوافز مالية لتشجيع الوعى المحلى . فالولاية تقدم للمناطق التعليمية التى أعيد تنظيمها معونة خاصة للمواصلات ولنفقات الأبنية ، وهما « البندان » اللذان يضغطان ضغطاً شديداً على أى منطقة تعليمية جديدة اتسع نطاقها .

وتقدم الولاية أيضاً معونة إضافية للنفقات التنفيذية الإدارية على أساس تنازلى تكون فيه نسبة المعونة الإضافية أعلى فى الأحياء الصغيرة التى أعيد تنظيمها ، ولكنها تقل تدريجياً كلما زادت الأحياء فى الحجم.

وبدون خطة دقيقة تراعى فيها كل الاعتبارات والاحتمالات ، فإن عملية إعادة التنظيم قد تفضى إلى إلغاء كثير من المدارس العامة ذات الفصل الواحد One Room-Common Schools ولكنها لن تنتج عدداً كبيراً من المدارس الثانوية الجديدة التى تضم فصول تخرج ، بها على الأقل مائة من الطلاب . ذلك أن الإحصاءات الناطقة بما تم إنجازه فى سبيل إنقاص عدد الأحياء المدرسية تبدو ، عندئذ فى ظاهرها ، لاغبار عليها ، ولكن ذلك لن ينطوى بالضرورة على إنقاص عدد المدارس الثانوية الصغرى فى التنظيم الجديد ، فقد تبقى بلا مساس .

ومما لا ريب فيه أن هناك مناطق فى الولايات المتحدة الأمريكية — تقضى فيها الاعتبارات الجغرافية بضرورة قيام أو بقاء المدارس الثانوية الصغرى ، فتوزيع السكان فى تلك المناطق توزيع قليل الكثافة ومتباعد بعضه عن بعض لدرجة لا يتسنى معها نقل عدد كاف من الطلاب على نحو فعال — إلى نقطة مركزية .

بيد أن التجربة الناجحة فى أجزاء معينة من مناطق تكساس الفسيحة الأرجاء ، ومناطق الغابات البعيدة فى أقصى الغرب ، تومىء إلى احتمالات النجاح فى مناطق أخرى لإلغاء المدرسة الثانوية الصغرى ، إذا بذل جهد أكبر مما هو حادث الآن . لقد زرت مدرسة تستقى طلابها من مساحة تبلغ زهاء ثلاثة آلاف ميل مربع ، وكثير من أطفالها يصلون إليها بعد ساعة ونصف ساعة من ركوب الحافلة ذهابا وإيابا . وهنا تجب الموازنة بين المزايا المستقاة من التعليم فى مدرسة ثانوية ذات حجم كاف وبين النتائج الوبيلة أو الضارة الناجمة من ركوب الحافلة من وإلى المدرسة ساعة ونصف ساعة كل يوم ذهابا وإيابا .

ولا مراء فى أن العوامل الجغرافية تكون أحياناً مسوغاً مشروعاً لقيام أو بقاء مدرسة ثانوية صغيرة ، ولكنها غالبا ما تكون مجرد ذريعة فحسب إن الطبيعة الإنسانية — وليست الجغرافيا — هى التى تعطى التفسير الصحيح .

لقد كانت القيادة الحصيفة والتفكير السياسى الذكى والرغبة فى تقديم « لقمة سائغة » عوامل فعالة فى الدفع قدما بإعادة تنظيم الأحياء المدرسية فى نيويورك وكاليفورنيا وعدد قليل آخر من الولايات .

ففى نيويورك مثلا ، بالإضافة إلى الحوافز السابق ذكرها ، يقوم قسم التعليم بالولاية بتوفير القيادة المهنية الفنية اللازمة للأحياء الراغبة فى دراسة وبحث إعادة تنظيمها . وهذا القسم يهيىء الفرصة لمديرى التعليم والنظار ومجالس التعليم وجماعات المواطنين للالتقاء والاجتماع والتشاور مع خبراء فى شئون التعليم الثانوى لدراسة كيفية جعل إعادة التنظيم كفيلة بإحداث تحسينات معينة ملموسة فى برنامج التعليم الثانوى .

وثمة عدد من الخبراء فى وسائل نقل الطلاب من وإلى المدارس ، وخبراء المبانى المدرسية يبحثون الحاجات الخاصة بالتدابير اللازمة فى هذين المجالين .

وأخيراً ، فإن خبراء الشئون المالية بالقسم يقدرون النفقات اللازمة لتسيير دفة المنطقة التعليمية المعاد تنظيمها ، ومقدار معونة الولاية وفئات الضرائب اللازمة على نحو تقريبى .

وبعد توافر كل هذه الدراسات والمعلومات والبيانات تصبح الأحياء المحلية مستعدة للتصويت بفهم على الاقتراحات بإعادة تنظيم الحى المدرسى .

وفى ولايات أخرى ، مازالت المصالح المفتقرة إلى الفهم والدليل والبيانات اللازمة ، هى صاحبة الكلمة العليا . وعلى ذلك فالمدارس الثانوية تظل صغيرة . ومن ثم فإن هذه الولايات لا تستطيع أن تسهم بقسطها المناسب الصحيح فى الجهد القومى .

فإذا واجه المواطنون فى هذه الولايات ـ بكل شجاعة وإخلاص ـ المضامين المترتبة على إخفاقهم فى هذا الإسهام ، فليس ثمة ريب فى أنهم سيتحركون تلقاء العمل لكى يغيروا الأمور من حال إلى حال .

(ب) مدرسة المدينة الكبيرة الثانوية

إن التعليم العام فى المدن الكبرى يفرض مشكلات معينة لا تقوم

فى المجتمعات الصغيرة . وعلاوة على ذلك فإن التقاليد فى المدن القديمة تلعب دوراً حاسماً لا مراء .

ولقد جرت العادة على أن توفر المدارس الثانوية فى المدن الكبرى التعليم لكل شباب حى معين بالذات فى المدينة ، باستثناء أولئك الأولاد الراغبين فى برامج مهنية .

وفى معظم المدن الكبرى فى ولايات الشرق والوسط الغربى ، توجد مدرسة مهنية أو أكثر يتسنى للأولاد أن يذهبوا إليها ، بصرف النظر عن الحى الذى يقطنون فيه . ووجود مثل هذه المدارس المهنية الفنية يعنى أن التيسيرات والمعينات الخاصة بأعمال « الورش » فى المدارس الثانوية العامة للمدينة محدودة ، ثم إن العمل الذى تقدمه هذه الورش بالضرورة عمل ذو طبيعة تتصل بالفنون الصناعية . بيد أن البرنامج التجارى للبنات ، يمكن أن يعطى فى هذه المدارس الثانوية العامة فى الأقسام المختلفة لمدينة ما بنفس الدرجة مثل المجتمعات المحلية الأخرى ، أى بالدرجة التى تكون عليها الأسر المعنية بالأمر مهتمة بأن يختار أطفالها هذا النوع من البرنامج .

وبسبب حجم وتعقد تركيب الجهاز المدرسى فى المدينة الكبيرة ، فإن مكتب مدير التعليم عليه عدد من المسئوليات التى لا توجد فى المكاتب المناظرة فى المدن أو المجتمعات المحلية التى لا توجد فيها أكثر من مدرستين ثانويتين أو ثلاث . ومكتب مدير التعليم المركزى يستطيع أن يقدم خدمات خاصة ، بما فى ذلك البحوث لكل المدارس فى المدينة .

وهذه الخدمة تنطبق بصفة خاصة على برنامج الاختبارات والفحوص ، فمثلا المشروعات الخاصة بتحديد وتربية الناشئة الموهوبين أكاديمياً ، والذين يأتون من أصول فقيرة ثقافياً ، هذه المشروعات تجرى الآن على قدم وساق . وثمة عدد كبير من هؤلاء الأطفال — عادة — فى اية مدينة كبيرة . ومكتب التعليم المركزى يملك الوسائل المعينة على وضع هذه المشروعات موضع التنفيذ .

وفى معظم المدن الكبرى ، يجد المرء أنواعاً مختلفة من الأحياء المدرسية التى تتفاوت من جراء نوع الأسرات القاطنة فيها .

لقد زرت مدناً كبرى حيث تخدم بعض المدارس الثانوية حياً من الأحياء يتألف أساساً من أسر قوامها رجال من متخصصى المهن يحملون شهادات جامعية . وغنى عن البيان أن رغبات الآباء فى حى كهذا توجه الغالبية العظمى من الطلاب نحو تعليم الأربع السنوات فى الكلية أو الجامعة .

والمشكلات التى يصادفها الناظر والموجهون هى فى جوهرها نفس المشكلات القائمة فى أنواع معينة من مدارس الضواحى . وستتناول هذه المشكلات بالعرض والفحص فى الجزء التالى من هذا البحث .

وثمة أحياء أخرى تكون فيها نسبة الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالكليات أقل من عشرة فى المائة من فصل التخرج . ومثل هذا الحى يمكن أن تقوم على خدمته — أصلا — مدرسة ثانوية مهنية تتضمن فى منهاجها برنامجاً أكاديمياً مع العناية الخاصة بالرياضيات والعلوم .

على أن العلاقات بين المدارس المهنية الفنية والمدارس الثانوية الأخرى تختلف من مدينة لأخرى . فمثلا ، زار أحد زملائى فى هذا البحث إحدى مدن الشرق التى يبلغ تعداد سكانها أكثر من نصف مليون نسمة ، وفيها تركيز شديد للصناعة .

هناك توجد برامج مهنية فنية قوية على مستوى التعليم الثانوى : سبع من أربع عشرة مدرسة ثانوية ، مدارس مهنية أوفنية . ونصف الأولاد ينخرطون فى سلك هذه المدارس التى يتم القبول فيها على أساس اختيارى .

وهنا يحظى التعليم المهنى باحترام المجتمع . ولست أعرف مدينة أخرى سواها تشكو فيها المدارس الأكاديمية لا المهنية ، من كونها « مقلباً » للنفايات ، وليست فيها أية وصمة عار أو شائبة تلحق بكون الطالب يتعلم تعليما مهنياً .

وإنه ليكون عملا قائماً بذاته ، أن نقدم تقريراً عن وضع المدارس الثانوية فى أى من المدن الكبرى الرئيسية بالولايات المتحدة الأمريكية .

وتشهد بعضها شيئاً يناهز الثورة العمرانية فى مرحلة المخاض بسبب التغير السريع فى أصول الأسر القاطنة فى المدينة .

ولأسباب شرحتها فى سياق سابق من هذا التقرير ، لم أحاول أن أقوم ببحث ، ولو أولى ، فى المشكلات الخاصة للمدارس الثانوية فى المدن الكبرى .

بيد أنني مع ذلك زرت مديرى تعليم العديد من تلك المدن ، ومن ثم أعرف شيئاً عن الوضع فيها إجمالا .

وعلاوة على ذلك فإن بعض زملائى قضوا وقتاً فى الأنواع المختلفة من المدارس فى المدن الكبرى الواقعة على كلا الساحل الشرقى والوسط الغربى .

أما بالنسبة لتعليم الأولاد المهنيين فى مدارس منفصلة ، فليس فى وسع المرء أن يقول إلا أنه من وجهة النظر الاقتصادية فإن هذا الإجراء يبدو أنه هو التدبير العملى الوحيد فى كثير من هذه المدن .

وكقاعدة عامة ، فإن مجالس المدارس تأبى أن تخصص الاعتمادات المالية الكافية لكل مدرسة من المدارس الثانوية فى مدينة كبيرة لشراء العتاد اللازم لبرنامج مهنى كامل .

وعلاوة على ذلك فحيث إن وحدة التوظيف هى المدينة ذاتها ، فمن الصعب أن تعكس البرامج المهنية للأولاد فى مدرسة ثانوية جامعة فى حى واحد ، الوضع الوظيفى برمته .

ويكاد يكون من المستحيل قيام لجان استشارية فعالة تمثل العمل وأصحاب الأعمال على مستوى الحى . ومن جهة أخرى فإن مثل هذه اللجان يمكن أن تؤدى وظائفها على وجه مرض على مستوى المدينة بأسرها فى تقديم المشورة لمدرســــة ثانوية مهنية مركزية أو اثنتين أو ثلاث من هذا الطراز .

كل هذه الاعتبارات تبين ، فحسب ، مرة أخرى حقيقة أن المرء

عند مناقشة البرامج المهنية يجب عليه أن يدخل فى حسابه طبيعة المجتمع المحلى الذى تخدمه المدرسة ووضع الوظائف والأعمال به .

وفى كثير من مدن الساحل الشرقى ذات الحجم الكبير ، وفى عدد قليل من المدن المتوسطة الحجم ، يجد المرء مدارس ثانوية متخصصة للشباب الموهوبين أكاديمياً ولغيرهم من أصحاب المواهب الأخرى . ففى مدينة نيويورك مثلا ، أنشئت تباعا المدارس الثانوية المتخصصة الآتية :

مدرسة التجارة الثانوية .
المدرسة الثانوية لفنون الأداء المسرحى .
المدرسة الثانوية للموسيقى والفن .
المدرسة الثانوية المهنية لتجارة الطعام .
المدرسة الثانوية لصناعات الأزياء .
مدرسة مانهاتان الثانوية لحرف الطيران .
مدرسة نيويورك للطباعة .
مدرسة برونكس الثانوية للعلوم .
مدرسة بروكلين الثانوية لحرف السيارات .
مدرسة بروكلين الثانوية للتدبير المنزلى .
وثلاث وعشرين مدرسة متخصصة أخرى .

والحجة المؤيدة للمدرسة الثانوية المتخصصة لأصحاب الموهبة الفنية أو التمثيلية شبيهة بالحجة المؤيدة للبرامج المهنية المتخصصة فى

مدرسة ثانوية أو أكثر فى مدينة كبرى — ألا وهى وجود عدد كبير من الشباب أصحاب المواهب الخاصة ، ولكن يكون ثمة عدد كاف من الطلاب المنخرطين فى سلك مثل هذه البرامج فى المجتمعات المحلية الصغرى مما يسوغ إنشاء هذا النوع من المدرسة الثانوية .

ولقد وجدت المدارس الثانوية المحجوزة لتعليم فئة القدرة الأكاديمية العالية — واستقرت منذ سنين عديدة فى المدن الكبرى على طول الساحل الشرقى للولايات المتحدة الأمريكية .

وإنها لحقيقة تاريخية طريفة أنه على الرغم من أن هذه المدارس الثانويه الأكاديمية الانتقائية قد ازدهرت على طول الساحل الشرقى ، إلا أنها — فيما يبدو — لم تنتشر أبداً او تتغلغل فى الوسط الغربى أو الغرب الأقصى .

ثمة معامل ارتباط طريف ، لعله ليس من قبيل المصادفة ، بين عدم وجود جامعة حكومية كبيرة وقوية ووجود المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية فى المدن الكبيرة لولاية ما .

وأحسب أنه لا أحد ممن يعلمون ببواطن أمور هـــذه المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية ، يستطيع أن يتحدى حقيقة أنها تؤدى وظائفها على أحسن نحو مرض وأنها تزود الطلاب الموهوبين أكاديمياً الذين ينخرطون فى سلكها بتعليم أكاديمى جيد .

ثمة خصيصة تميز هذه المدارس ، وهى قدرة إدارتها على حسن اختيار أولئك الطلاب الذين يقبلون بها . وقد يتم الاختيار على أساس

اختبارات تحريرية أو على أساس الدرجات التى يحرزها الطالب فى اختبار يسمى عادة اختبار الكفاية ، أو اختبار الذكاء .

وفى بعض هـــذه المدارس يستبعد أولئك الذين تقل مقدرتهم الأكاديمية عن الربع الأعلى (٢٥ ٪ من القمة) على أساس هذه الاختبارات . وتحمل هذه المدارس فى ملامحها الانتقائية ، بقايا تعيد إلى الأذهان ذكرى مدرسة ما قبل الجامعة فى أوروبا التى تعد الطلاب لامتحان الشهادة العامة من قبل الدولة الذى يعتبر النجاح فيه شرطاً لازماً للقبول فى كل جامعات الدولة . على أنها تختلف عن نظائرها فى أوروبا فى أمرين :

أولا : المقرر أقصر — مدرسة بوسطن ذات الست السنوات هى أكثرها قرباً للمدرسة الأوروبية بالقياس إلى طول المقرر .

ثانياً : عدد الراسبين — قليل نسبياً ، بمعنى أن المدارس الثانوية الأمريكية الأكاديمية الانتقائية ، فى معظمها لاتضطر أى نسبة مئوية كبيرة من طلابها لترك المدرسة بسبب الإخفاق فى الوصول إلى المستويات المطلوبة .

ومن جهة اخرى ، فقد زرت مدارس ماقبل الجامعة فى سويسرا حيث لم يتسن إلا لثلث أولئك الذين انخرطوا فى سلكها ، أن يكملوا بنجاح مقرر الثمان السنوات ، واضطر كثير منهم إلى ترك الدراسة فى منتصف الطريق .

ومن وجهة نظر اجتماعية ، فإن بعض المزايا الناتجة للطلاب من

هذا النوع من المدارس الثانوية التى زرتها والتى عرضت لها فى تقريرى فى القسم الثانى ، ليست متاحة لطلاب المدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية .

فهيئة الطلاب فى هذا النمط من المدارس متجانسة بالضرورة من وجهة نظر المقدرة والأهداف المهنية . . وكلهم يسعون إلى الالتحاق بالكليات والدراسة الجامعية ، وكثير منهم ينتوون أن يصبحوا من أرباب المهن المتخصصة رجالا ونساء .

ومن دواعى الإنصاف فحسب ، أن نشير إلى أنه فى المدرسة الثانوية التى يكون نصيبها من الجامعية محدوداً جداً بطبيعة المجتمع المحلى الذى تقوم فيه فإن الطالب أيضاً عنده فرصة ضئيلة ، إن كان له ثمة فرصة على الإطلاق ، للالتقاء بطلاب ذوى اهتمام مهنى مختلف ، وإن كان من المؤكد أنه سيلتقى بالبعض الذين عندهم نسبة مختلفة جداً من المقدرة الأكاديمية .

بقدر ما يتسنى لى أن أؤكد على سبيل الجزم ، لاتوجد إلا مدينة واحدة بها مدرسة ثانوية أكاديمية انتقائية ينخرط فى سلكها الآن نسبة كبيرة من البنين والبنات الموهوبين أكاديمياً ، فى تلك المدينة المشار إليها . وفيما عدا بوسطون ، يبدو أنه يوجد دائماً فى نفس المدينة عديد من المدارس الثانوية ذات الطبيعة الجامعة لحد ما ، والتى ينخرط فى سلكها أيضاً عدد لا يستهان به من الشباب الموهوبين أكاديمياً والتى من المعتقد أنها تعطى تعليما أكاديمياً جيداً للأكثر قدرة وامتيازاً تماماً على غرار ما تفعل المدارس الثانوية الانتقائية . ويقيناً ، هـــذه

المدارس الثانوية الجامعة تهيء طريقاً معترفاً به وسبيلا واضح المعالم يفضى إلى كلية أو جامعة .

ولما كان هذا هكذا ، فلم يكن هناك فى الولايات المتحدة الأمريكية فى السنوات الحديثة المعادل الحقيقى المناظر لمدرسة ما قبل الجامعة الأوروبية التى تعطى المقرر الثانوى الوحيد للموهوبين أكاديمياً ، وهى المدرسة الوحيدة التى يستطيع الطالب منها أن يدخل الجامعة .

وأحياناً ماننسى أن حجم المدينة ، وتنوع سكانها ، ووجود كثير من المدارس الثانوية الأخرى ، يقلل من الضغوط الملحة ، التى فى غير محلها ، على مجالس المدارس لقبول طلاب لايصلحون للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية . ولو كانت مثل هذه المدرسة مقامة فى مدينة صغرى ، وأصبح معترفاً بها على أساس أنها المدرسة الوحيدة الصالحة لأولئك الذين يرغبون فى الالتحاق بالكلية ، لأصبح ضغط الآباء عليها لايطاق .

وإن المرء ليساوره الشك فى إمكان اتباع سياسة قبول انتقائية لنفس الأسباب التى جعلت كثيراً من المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية غير قادرة على النسج على منوال مدارس ما قبل الجامعة الأوروبية ، ثم تحذف نسبة من كل فصل بالرسوب كل عام .

وما أريد أن أجادل لإلغاء المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية فى المدن التى تحرز فيها هذه المدارس الآن نجاحاً ملموساً ، ولكن أولى بى أن أثير كثيراً من الأسئلة حول إنشاء مثل هذه المدرسة فى مدينة أخرى .

ذات حجم معادل ، وأن أثير مزيداً من الأسئلة الأكثر خطورة إذا اقترح إنشاء مثل تلك المدرسة لمدينة لا يخدمها إلا عدد قليل من المدارس الثانوية .

إن التقاليد التاريخية للمدارس الانتقائية فى ولاية الشرق — عوامل معروفة جداً يعزى إليها نجاحها .

وبالإضافة إلى ذلك ، إذا كانت استنتاجاتى فى القسم الثانى صحيحة، فلالزوم لإنشاء مدارس ثانوية أكاديمية انتقائية لتعليم الموهوبين أكاديمياً . وكما أشرت فى سياق مبكر من هذا التقرير ، فإن عدداً كثيراً من المدارس الثانوية الجامعة ، بشىء بسيط من التعديلات الطفيفة نسبياً ، تستطيع أن تهيء تعليماً ممتازاً لهذه الفئة .

إن النهوض بمستوى المدرسة الثانوية الجامعة كفيل على نحو يبشر بالخير والثمر أكثر من أى إجراء آخر ، بتحسين التعليم الأمريكى ورفع مستواه بدلا من إدخال المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية إلى مناطق لم يسبق أن وجدت فيها — حتى الآن .

مدرسة الضواحى الثانوية (١)

تعرف المدارس الثانوية القائمة فى المناطق المتاخمة للعواصم والتابعة لها إدارياً — عادة باسم مدارس « الضواحى » الثانوية .

---

(١) هذا القسم من التقرير مبنى إلى حد كبير على خبرة وملاحظات السادة يونجرت وميلر وأوبر .

وهى تنقسم عادة إلى ثلاثة أنواع ، فهذا يتوقف على طبيعة المناطق التى تخدمها .

وبعضها مدارس جامعة تبلغ فى « جامعيتها » حـــداً من السعة والشمول يعادل المدارس الجامعة فى المدن الكبرى وتدرس مواد تغطى كل المقررات المطلوبة . والبعض الآخر لايضم إلا نفراً قليلا من الطلاب من فئة الإعداد للكلية ــ هذا إذا ضم على الإطلاق ــ ومن ثم فهذا النوع من المدارس يرى أن مهمته الرئيسية هى مساعدة طلابها على ضمان تنمية مهاراتهم القابلة للرواج فى سوق الأعمال عند التخرج.

وثمة عدد لايستهان به يركز تركيزاً قوياً على وظيفة الإعداد ، للكليات ، مع الاستبعاد ، غالباً ، لأى برنامج مهنى حقيقى من النوع المعروف بسميث هيوز Smith-Hughes .

وهذا النمط الثالث هو الذى يحسب عادة بأنه مدرسة الضواحى الثانوية .

بيد أنه من المفيد أن نعطى هذه التسمية مدلولا أوسع ، حيث توجد هناك مدارس ثانوية ، بسبب الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المحلية التى تخدمها ، ترسل غالبية عظمى من خريجيها إلى الكليات ، على الرغم من أن هذه المدارس لا تقوم فيما يعتبر على سبيل الدقة والتحديد ضاحية .

وفى هذا التقرير ، وابتغاء الوضوح ، فإنى أشير إلى المدارس التى

تضم غالبية عظمى من الطلاب الطامحين فى دخول الكليات ، باسم مدارس الضواحى الثانوية أينما يقدر لها أن تقوم .

وثمة عدد من هذه المدارس استطاع أن يحرز سمعة ممتازة فى طول البلاد وعرضها ، على الأرجح بسبب كونها ممولة تمويلا ماليا جيداً ، ولكونها استطاعت أن تنشىء على مر السنين هيئات إدارية وتوجيهية وتعليمية قوية .

والآباء طامحون جداً بشأن مستقبل أطفالهم ، غالباً لدرجة تدفع بهم إلى الرغبة ليس فقط فى إعدادهم للكليات فحسب . ولكن فى إعدادهم لكلية معينة بالذات . وفى الواقع من الأمر فإن طموح الآباء فى حالات كثيرة يفوق قدرات الطلاب .

وليس من غير المألوف فى هذه المدارس أن تجد أن فئة الإعداد للكلية تبلغ ٧٥٪ أو أكثر من مجموع الطلاب ، بل تتجاوز هذه النسبة بسبب النفوذ الأكاديمى ، بل إنها تلصق وصمة عار على المقررات « العملية » التى تعين الطلاب على الحصول على الوظائف والأعمال مباشرة عند التخرج .

على أن هيئة الطلاب فى مدارس الضواحى الثانوية (بالمدلول الذى أستعمله) غالباً ما تكون أعلى فى المقدرة الأكاديمية بشكل ملحوظ كما تقيسها اختبارات القدرة المدرسية ، من هيئات الطلاب فى الأنماط الأخرى من المدارس الثانوية .

وفى نفس الوقت ، يوجد بين الطلاب عدد منحط المقدرة العقلية ، ونفر آخر ضعاف فى القراءة وفى الحافز التعليمى .

على أن الحافز فى هذه المدارس ، بصفة عامة ، حافز قوى ، وهو يزداد قوة كلما زاد الخوف من أن القبول بالكليات سيكون أصعب منالا فى السنوات القادمة .

ومن ضمن التهم الموجهة إلى مدارس الضواحى الثانوية أن مقرراتها الدراسية تلاقى حاجات طلابها الأكاديميين بشكل واف ، ولكنها لا تلاقى حاجات القلة النسبية غير الأكاديمية ، التى قد يكون بعضها بطيئاً جـــداً فى القراءة بحيث لا يتسنى له الجرى على المنوال العادى للفصل .

بيد أن هذه التهمة لا تنسحب إلا على بعض مدارس الضواحى الثانوية ؛ إذ أن المدارس الأخرى تمسك بزمام المبادرة فى ملاءمة مناهجها لطلابها وفى اصطناع التجديدات المرغوب فيها .

فمثلا لقد كانت هذه المدارس فى طليعة الريادة لتدبير برامج توجيهية جيدة ، بسبب قدرتها على الوفاء بالتزاماتها المالية وبسبب الحاجة المتزايدة لبرامج التوجيه على السواء .

على أن الشغل الشاغل للموجه فى مدرسة الضواحى الثانوية غالباً ما ينصب على الوالد الشديد الطموح الذى يريد لخلفه أن يلتحق بكلية معينة بالذات ، حتى إذا كان الطالب أقل من المتوسط فى المقدرة الأكاديمية .

مثل هؤلاء الآباء يجب أن يبذل الجهد الموصول لتوعيتهم لكي يدركوا ، في وقت مبكر ما أمكن ، الحدود التي فرضتها الطبيعة على طموحهم ، ومن ثم فإن توجيه الاهتمام الفردى لكل حالة على حدة ، ضربة لازب .

إن الإلحاح الموصول والضغط المستمر والإصرار العنيد من قبل الآباء نيابة عن أطفالهم يجعل العمل المهني من جانب هيئة المعلمين والموجهين، عسيراً ، ولكنه في نفس الوقت قد يؤدى خدمة بمثابة قوة دافعة حيال تحسين المدرسة .

إن الآباء يطلبون نتائج ويرفضون المعاذير والمدارس الحكيمة تدبر السبل لإشباع هذه المطالب ما دامت إيجابية بناءة أو من الممكن أن تصبح كذلك .

فمثلا الضغط الفظيع غالباً لإلحاق الأطفال بالدراسة الأكاديمية ، في حين أن قدرات الأطفال تتفاوت تفاوتاً كبيراً ، هذا الضغط يؤدى إلى تقسيم الطلاب طبقاً للقدرات في كلا المواد الإجبارية والبرنامج الأكاديمي الاختيارى. وبدون مثل هذا التقسيم فإن «كيف» التعليم يصيبه العطب . فالطلاب النجباء يفقدون الشغف ويحتوشهم الملل ، والطلاب المتوسطون تعتريهم البلبلة ويصابون بالكبت والإحباط. وبينما هؤلاء الآباء يحرزون نتائج إيجابية إلا أنهم يحدثون نتائج وبيلة أيضاً .

والجواب على هذا الوضع الأخير — هو رسم سياسة — سياسة يمكن الدفاع عنها .فمثلا ينبغي أن يضع قسم التوجيه سياسة من شأنها أن يعرف الآباء الذين يصرون على إعداد أبنائهم للكليات دون أن تكون

لديهم القدرة على المتابعة والذين يتضح أنهم لا يصلحون لها ؛ انهم سيلقون الصد والمقاومة .

وليس معنى هذه السياسة أن الطلاب سيحال بينهم وبين محاولة الإعداد لتلك الكليات ، ولكنها تعنى بكل تأكيد أن من واجب الموجهين أن يبذلوا كل ما فى وسعهم لحماية الطلاب ضد المطالب الأكاديمية الجامحة غير المعقولة لآبائهم وذويهم . ذلك أمر يحتاج إلى شجاعة ، ولكن إذا كان الموجهون كفاة فى عملهم ، ومتفقين فيما بينهم على السياسة اللازم اتباعها ، ففى وسعهم أن يتعاونوا معاً لضمان مصلحة طلابهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا . ونفس هذا المبدأ ينسحب على بقية الضغوط الأخرى غير المعتدلة التى ينيخ بها الآباء على كلكل المدرسة والتى تنجم من حين لآخر ، والتى من بينها على سبيل المثال لا الحصر ، ذلك الضرب من الضغط الشائع جداً ، ألا وهو التماس الآباء للسماح للطلاب بالغياب من المدرسة مدة تتجاوز العطلة النظامية المقررة كى يتسنى للأسرة أن تطيل فترة إجازتها مجتمعة الشمل .

إن اتخاذ سياسة حاسمة حازمة حيال هذا الأمر — حتى لو كانت قاسية — سوف تلقى قبولا ، وربما على مضض وضغينة إذا تمسكت بها المدرسة بتشبث .

إن الخضوع للضغوط غير المعقولة ، تضعف مركز المدرسة وتزيد من الضغوط ، الأمر الذى يترتب عليه فى نهاية المطاف انحطاط مستوى البرنامج التعليمى نفسه والهبوط بمنسوبه .

إن حماية المدرسة تكمن فى اتخاذ سياسة نافذة لامناص من تطبيقها .

وفى مدرسة الضواحى الثانوية، كما أشرنا إلى ذلك آنفاً ، كل الآباء تقريباً يريدون لأبنائهم الالتحاق بالكليات .

وعجز بعض هؤلاء الأطفال عن المضى قدماً فى المواد الأكاديمية المتقدمة ، يومىء إلى الحاجة لتدبير حشد سليم متين من المقررات الاختيارية غير الأكاديمية مثل الموسيقى والفن والمواد التجارية والفنون التطبيقية والتدبير المنزلى. وهذه المواد وكقاعدة عامة ، تعلم جيداً ، وهى ضمن المواد الاختيارية التى تقبلها بعض الكليات للالتحاق بها فى السنة الأولى . ثم إنها تعد الطلاب أيضاً للعمل والوظيفة مباشرة .

وثمة تجديد آخر أدت فيه بعض المدارس الثانوية للضواحى دوراً قيادياً ،هو البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم . وكون مدارس الضواحى الثانوية لابد وأن تسهم بقسط وافر فى إدخال هذا البرنامج، أمر يفهمه أولئك الذين يعلمون ليس فقط ضغط الآباء لأجل تعليم ثانوى جيد لأبنائهم ، ولكن أيضاً رغبة الشباب القادر الذكى فى العمل الحافز الداعى للنزال

توجد بعض مدارس الضواحى الثانوية التى تخدم مجتمعات محلية ، على الرغم من أن أطماح الآباء للكليات فيها كبيرة ، إلا أنها ليست محددة بالذات ، ومن ثم فإن فى الإمكان إشباعها بقبول أولادهم فى أية كلية من الكليات المتعددة المختلفة .

وقد تكون المعايير الأخلاقية السائدة على نحو بحيث إن نفراً قليلا جداً فقط من الطلاب الأذكياء يرغبون فى الانخراط فى سلك برامج أكاديمية صعبة تتطلب خمس عشرة أو عشرين ساعة من المذاكرة المنزلية كل أسبوع .

إنها لمباراة غير متكافئة عندما يترك الاختيار بين برامج صعبة وبرامج سهلة لطلاب مترفين يملكون سيارات فارهة ومالا وفيراً ، والمجتمع يبارك إنفاقهم معظم أماسيهم فى مناشط اجتماعية .

ومن الجلى أن الموجهين وهيئة التدريس يواجهون مشكلات خاصة فى مثل هذه الأحوال . فثمة مشكلة حث الطلاب الموهوبين أكاديمياً على العمل بأقصى ما فى مستطاع قدرتهم ، بدلا من مجرد الاقتصار على الوفاء بالتزامات الحد الأدنى المطلوب لدخول تلك الكليات التى لا تشترط فوق دبلوم المدرسة الثانوية إلا إضافات يسيرة .

وفى كل مدارس الضواحى الثانوية فإن المهمات الرئيسية لضابط التوجيه هى تدبير الوضع بالنسبة للكليات ، وهذه المدارس الثانوية ترسل خريجيها إلى حشد متنوع جداً من معاهد التعليم العالى المنبثة فى كل أرجاء الوطن .

ولكى تظل خطوط الاتصال مفتوحة مع هذه المعاهد ، ولكى يتسنى متابعة خريجى المدارس الثانوية إبان حياتهم الدراسية بالكليات، فذلك أمر يتطلب خدمات شخص يعمل طول الوقت متفرغاً لمشكلة تدبير الوضع بالنسبة للكليات .

وعلى الرغم من أن مدارس الضواحى الثانوية هذه، بسبب طبيعة المجتمعات المحلية التى تقوم بها وبسبب تكوين هيئات طلابها ، مختلفة عن غيرها ، فإنها لا تزال شبيهة بالمدارس الثانوية الأخرى فى كونها يمكن الحكم عليها بمعظم المعايير والمقاييس التى استعملت فى هذا البحث لتقويم المدارس الثانوية الجامعة الواسعة الشمول .

كلمة ختامية

أشرت أكثر من مرة فى سياق هذا التقرير إلى ضروب الاختلاف والتنوع والفروق المتباينة بين مدارسنا الممولة بالضرائب .

ولقد عرضت ، لا لتنوع الحلول الهادفة لحل المشكلات البيداجوجية فحسب، ولكن أيضاً لتنوع واختلاف المجتمعات المحلية التى تخدمها المدارس الثانوية التى زرتها .

ومهما قلت ، فلن أستطيع أن أبالغ فى توكيد الفروق التى وجدتها بين المدن الصناعية الصغرى وبين مناطق الضواحى وبين الأحياء التى زرتها فى بعض المدن الكبرى .

وفى مرجوى أن يكون هذا القسم الأخير من التقرير قد نقل إلى القارىء فكرة عن الطريقة لتى تتوقف بها المشكلات التى تواجه القائمين على أمر المدارس ، على اتجاهات ومآرب الأسر فى مدينة ما أو بلدة ما . فإذا كنت قد حالفنى التوفيق فى توضيح وجهة نظرى ، فسيكون من الجلى أنه لا يوجد ثمة شىء يسمى المدرسة الأمريكية النمطية .

وعلاوة على ذلك فمن المستحيل رسم تصميم هندسى بمثابة نموذج لمدرسة ثانوية مثالية .

فالمدرسة التى تعتبر كافية وافية ومرضية جداً فى مدينة صناعية صغيرة قد تكون على خلاف ذلك فى كثير من مناطق الضواحى والعكس بالعكس .

وفى نطاق أية مدينة كبرى ، سيوجد تباين وتنوع وتفاوت كبير من حى لآخر . ومن ثم فسيكون مجافياً للسداد والحكمة إلى حد بعيد أن يحاول المرء أن يقول ما هو المنهج الصحيح أو التنظيم السوى لكل المدارس الثانوية التى هى تحت إدارة مجلس تعليم المدينة .

وكما سبق لى التنويه، فإننى موقن بأن التعليم الثانوى الأمريكى يمكن أن يتسم بطابع الكفاية والسداد والحظوة دون أية تغييرات جوهرية متطرفة فى نمطه الأساسى .

على أن ذلك لا يمكن إنجازه إلا إذا أبدى المواطنون فى كثير من المجتمعات المحلية الاهتمام الكافى بمدارسهم والرغبة الأكيدة فى الأخذ بيدها ودعمها .

بيد أن التحسين ينبغى أن يجىء مدرسة مدرسة مع الاعتبار الكافى لطبيعة المجتمع المحلى .

لذلك يطيب لى أن أختم هذا التقرير بتوجيه هذه الكلمة الختامية للمواطنين المعنيين بأمر التعليم العام .

تلافوا التعميمات : واعترفوا بلزوم التنوع ، واجمعوا الحقائق عن الوضع المحلى حيثما تكونوا ، وانتخبوا مجلس تعليم صالحاً ، ثم آزروا جهود المجلس فى النهوض بمستوى المدارس ليكون بعضكم لبعض ظهيراً .

الملاحق

الملحق (١) : الولايات التي شملها البحث

١ - كاليفورنيا
٢ - كولورادو
٣ - كونيتيكت
٤ - ديلاوير
٥ - الينوى
٦ - انديانا
٧ - أيوا
٨ - كانساس
٩ - كنتكى
١٠ - ماريلاند
١١ - ماساشوستس
١٢ - متشيجان
١٣ - منيسوتا
١٤ - ميسورى
١٥ - نيوجرسى
١٦ - نيويورك
١٧ - أوهايو
١٨ - أوريجون
١٩ - بنسلفانيا
٢٠ - رود أيلاند
٢١ - تكساس
٢٢ - يوتاه
٢٣ - فرمونت
٢٤ - فرجينيا
٢٥ - واشنطون
٢٦ - ويسكونسن

الملحق ب : المدارس التى تمت زيارتها

* ١ ـــ مدرسة أ . س . داون الثانوية : ياكيما ، واشنطون
* ٢ ـــ مدرسة ألكساندر رامزى الثانوية :سانت بول، منيسوتا
* ٣ ـــ مدرسة الينتاون الثانوية : الينتاون ، بنسلفانيا
* ٤ ـــ مدرسة آن آربور الثانوية : آن آربور ، متشيجان
٥ ـــ مدرسة أرجنتا الثانوية : أرجنتا ، الينوى
٦ ـــ مدرسة الترسانة الثانوية الفنية : انديانا بوليس ، انديانا
* ٧ ـــ مدرسة أوستن الثانوية : أوستن ، منيسوتا
* ٨ ـــ مدرسة بيكرزفيلد الثانوية : بيكرزفيلد ، كاليفورنيا
* ٩ ـــ مدرسة باربرتون الثانوية : باربرتون ، أوهايو
* ١٠ ـــ مدرسة بدفورد الثانوية : بدفورد ، أوهايو
١١ ـــ مدرسة بلومفيلد الثانوية : بلومفيلد ، نيوجرسى
* ١٢ ـــ مدرسة بلومنجتون الثانوية : بلومنجتون ، أنديانا
* ١٣ ـــ مدرسة برودربل الثانوية : أنديانا بوليس ، أنديانا
١٤ ـــ مدرسة برونكس الثانوية للعلوم : نيويورك ، نيويورك
* ١٥ ـــ مدرسة قرطاجنة الثانوية : قرطاجنة ، تكساس
* ١٦ ـــ المدرسة الثانوية المتوسطة : كالامازو ، متشيجان
* ١٧ ـــ المدرسة الثانوية المتوسطة : فيلادلفيا ، بنسلفانيا

---

* هذه العلامة تدل على أن الدكتور كونانت زار هذا المكان شخصياً .

* ١٨ — المدرسة الثانوية المتوسطة : شيبوجان ، ويسكونسن
* ١٩ — مدرسة الحى رقم ١ المتوسطة : سوفرين ، نيويورك
* ٢٠ — « شادزى الثانوية : دترويت ، متشيجان
٢١ — « شادويكس الثانوية : شادويكس ، نيويورك
٢٢ — « دى آنزا الثانوية : السوبرانتا (رتشموند) ، كاليفورنيا
٢٣ — « ايست جراند رابدز الثانوية : ايست جراند رابدز ، متشيجان
٢٤ — « الشرق الثانوية : دنفر ، كولورادو
٢٥ — « الشرق الثانوية : سولت ليك سيتى ، يوتاه
٢٦ — « ايسترن الثانوية : لانسنج ، متشيجان
* ٢٧ — « أدزيل فورد الثانوية : ديربورن ، متشيجان
* ٢٨ — « مدرسة الكهارت الثانوية : الكهارت ، أنديانا
٢٩ — « مدرسة ايليريا الثانوية : ايليريا ، أوهايو
* ٣٠ — « فرانكلين الثانوية : بورتلاند ، أوريجون
٣١ — « جورج واشنطون الثانوية : سان فرانسسكو ، كاليفورنيا
* ٣٢ — « جليدوتر الاعدادية ـ الثانوية : جليدوتر ، تكساس
* ٣٣ — « جلوستر الثانوية : جلوستر ، ماساشوستس
٣٤ — « ه . فلتشار براون الثانوية المهنية : ويلمنجتون ، ديلاوير

* ٣٥ — مدرسة هيبنج الثانوية : هيبنج ، منيسوتا
* ٣٦ — « جاكسون الثانوية : جاكسون ـ متشيجان
* ٣٧ — « جون مارشال الثانوية : رتشموند ، فرجينيا
٣٨ — « ج ستيرلنج مورتون الثانوية: شيشيرو ، الينوى
٣٩ — « ج . و . سكستون الثانوية : لانسنج ـ متشيجان
٤٠ — « كنجستون الثانوية : كنجستون ، نيويورك
٤١ — « ليكفيو الاعدادية ـ الثانوية: ليكفيو، الينوى
٤٢ — « ليونيا الثانوية : ليونيا ، نيوجرسى
* ٤٣ — « لنكولن الاعدادية ـ الثانوية: مينابوليس، منيسوتا
* ٤٤ — « لنكولن الثانوية : مانيتووك ، ويسكونسن
٤٥ — « ماكون الثانوية : ماكون ، الينوى
* ٤٦ — « مانسفيلد الثانوية العليا : مانسفيلد ، أوهايو
٤٧ — « اتحاد ماتيكا الثانوية : ماتيكا ، كاليفورنيا
* ٤٨ — « الأشغال اليدوية الثانوية : بيوريا ، الينوى
٤٩ — « التدريب اليدوى الثانوى : دنفر ، كلورادو
٥٠ — « ماورا الثانوية : ماورا ، الينوى
٥١ — « مولين الثانوية العالية : مولين ، الينوى
* ٥٢ — « مونت بلازانت الثانوية: سكنسكنادى، نيويورك
٥٣ — « مونت ديابلو الثانوية : كونسكورد ، كاليفورنيا
٥٤ — « مونت زيون الثانوية : مونت زيون ، الينوى
٥٥ — « ميرتل ا . ميلر للتعليم الخاص : سانت جوزيف ، ميسورى

٥٦ — مدرسة اتحاد نابا الثانوية : نابا ؛ كاليفورنيا
* ٥٧ — » نيو البانى الثانوية : نيو البانى ، انديانا
٥٨ — » نيو هارتفورد الثانوية . نيو هارتفورد، نيويورك
* ٥٩ — » نيوتون الثانوية : نيوتون فيل ، ماساشوستس
٦٠ — » نيويورك ملز الثانوية : نيويورك ملز ، نيويورك
٦١ — » نياتك الثانوية : نياتك ، الينوى
* ٦٢ — » نورث بنجتون الثانوية: نورث بنجتون، فرمونت
* ٦٣ — » مدرسة نورث الثانوية . هاجرزتون ، ماريلاند
* ٦٤ — » نورث الثانوية . شيبويجان ، ويسكونسن
* ٦٥ — » ن.و. كروزيار الفنية الثانوية . دالاس، تكساس
٦٦ — » أوك بارك وريفر فورست الثانوية : أوك بارك الينوى
٦٧ — » أورسكانى الثانوية . أورسكانى ، نيويورك
٦٨ — » بالوألتو الثانوية العالية . بالوألتو ، كاليفورنيا
٦٩ — » بيوريا الثانوية . بيوريا ، الينوى
* ٧٠ — » بلينفيلد الثانوية . بلينفيلد ، نيوجرسى
* ٧١ — » برنستون الثانوية . برنستون ، نيوجرسى
٧٢ — » بروفيزو تاونشب الثانوية . مايود ، الينوى
* ٧٣ — » كوينسى الثانوية العالية . كوينسى ، الينوى
* ٧٤ — » رتشموند الثانوية العالية . رتشموند ، انديانا
٧٥ — » روك آيلاند الثانوية . روك آيلاند ، الينوى
* ٧٦ — » سان برناردينو الثانوية .سان برناردينو، كاليفورنيا

٧٧ — مدرسة سان رافائيل الثانوية : سان رافائيل ، كاليفورنيا

* ٧٨ — « ساناروزا الثانوية . ساناروزا ، كاليفورنيا

٧٩ — « سايدل الثانوية . دى موان ، أيوا

* ٨٠ — « سيوانكاها الثانوية : فلورال بارك ، نيويورك

* ٨١ — « شاونى الثانوية : لويزفل ، كنتكى

* ٨٢ — « شورتردج الثانوية : انديانابوليس ، انديانا

٨٣ — « سيرفرانسس دريك الثانوية . سان أنسليمو ، كاليفورنيا

* ٨٤ — « سومرفيل الثانوية . سومرفيل ، نيوجرسى

٨٥ — « المنطقة الجنوبية الثانوية . أوشيان كونتى ، نيوجرسى

* ٨٦ — « ساوث فورك الثانوية . ميراندا ، كاليفورنيا

* ٨٧ — « ساوث الثانوية . هاجرزتون ، ماريلاند

٨٨ — « ساوث الثانوية . سولت ليك سيتى ، يوتاه

* ٨٩ — « ساوث أوك كليف الثانوية . دالاس ، تكساس

٩٠ — « سبرنجفيلد الثانوية العالية . سبرنجفيلد ، أوهايو

* ٩١ — « ستيفن أوستن الثانوية . هوستن تكساس

٩٢ — « ستيفن ف - ديكاتور الثانوية العالية : ديكاتور ، الينوى

٩٣ — « توماس داونى الثانوية : مودتستو ، كاليفورنيا

٩٤ — « اتحاد تراسى جوينت الثانوية : تراسى ، كاليفورنيا

* ٩٥ — « تايلار الثانوية : تايلار ، تكساس

٩٦ — « وارنزبرج لاثام الثانوية . وارنزبرج ، الينوى

* ٩٧ — مدرسة واشنطون بارك الثانوية : راسين ، ويسكونسن
٩٨ — « ويست هاى الثانوية : سولت ليك سيتى، نيويورك
* ٩٩ — « وليام هورليك الثانوية : راسين ، ويسكونسن
١٠٠ — « هواتيزبورو الثانوية ، هواتيزبورو ، نيويورك
١٠١ — « ولمنجتون الثانوية ، ولمنجتون ، ديلاوير
* ١٠٢ — « وودرف الثانوية : بيوريا ، الينوى
* ١٠٣ — « يورك الثانوية : المهرست ، الينوى

أجهزة التعليم التى تمت زيارتها

* ١ — جهاز تعليم بالتيمور ، بالتيمور ، ماريلاند
٢ — جهاز تعليم بافالو : بافالو ، نيويورك
* ٣ — جهاز تعليم شيكاغو : شيكاغو ، الينوى
* ٤ — جهاز تعليم كليفلاند ، أوهايو

الملحق ت : معايير تقويم المدرسة الثانوية الجامعة

الجدول رقم (١) الموجود فى صفحتى ٤٤ و ٤٥ يلخص حكمى على عدد من النقاط التى استقصيتها فى المدارس التى زرتها . والمجموعة الأخيرة من المعايير الواردة مأخوذة من قائمة الجرد الأكاديمى التى كانت تقدمها المدرسة بعد الزيارة .

والنتائج المستقاة من قائمة الجرد الأكاديمى ، سيجدها القارىء بمزيد من التفصيل فى الملحق ث . والمعايير الثلاثة الأولى (التعليم الكافى فى الإنشاء الانجليزى ، والمواد الاجتماعية ، وتقسيم الفصول على أساس القدرة فى المواد الاجبارية) تنصب على ما أسميه البرنامج فى التربية العامة .

أما الأحكام الخاصة بالبندين الأولين ، المبينين بحضور أو غياب علامات زائد بالنسبة لكل مدرسة على حدة فهذه أحكام شخصية إلى حد كبير ، ذلك أنها مبنية على محادثاتنا مع المعلمين والطلاب ، وفى حالات كثيرة على زيارة لفصل أو أكثر من فصول المدرسة .

وحيث إن اثنين منا ، فى كل حالة ، زارا المدرسة موضوع البحث ، وحيث إن أحكامنا كانت تتطابق عادة ، فهى من ثم ليست آراء شخصية بحتا . ومع ذلك ، فأنا لا أتحرج من القول بأنى لو قدر لى أن أمكث أسبوعاً فى المدرسة موضوع البحث بدلا من يوم واحد ، فلربما كانت أحكامى عن كفاية أو عدم كفاية التعليم فى الإنشاء الانجليزى والدراسات الاجتماعية ، تتغير .

ومن ثم فإن هذين البندين الأولين فى الجدول يتعين أن ينظر

إليهما فقط كاشارة أو دلالة على انطباعاتى فحسب . ولكنهما يؤكدان فعلا اعتقادى بأهمية التعليم وطرقه فى هذين المجالين .

وبالإضافة إلى كفاية التعليم فى الإنشاء الانجليزى ينبغى للمرء ، طبعاً ، أن ينظر بعين الاعتبار إلى كفاية التعليم فى اللغة الانجليزية ذاتها وفى الأدب الأمريكى . وهذا النوع من التعليم أصعب فى التقدير والحكم حتى إذا قدر للزائر أن يقضى أياما عديدة فى المدرسة ويجعل اهتمامه محصوراً فى هذه المادة .

ويتألف الحكم الوارد فى البند الأول من عنصرين : الأول هو عبء العمل الواقع على عاتق معلم اللغة الانجليزية . ذلك أنى لم أعتبر التعليم فى الإنشاء الانجليزى كافياً حيثما كنت أجد مدرساً واحداً بمفرده مسئولا عن عدد يبلغ ١٨٠ طالباً .

والثانى هو اتجاه معلمى اللغة الانجليزية حيال همية الإنشاء الانجليزى . ومما هو جدير بالتنويه أن الطلاب أنفسهم ، فى عدد من المدارس ، عبروا عن أنه كان من المحتم أن يطالبوا بكتابة عدد أكثر من موضوعات الإنشاء .

وبالقياس إلى الحكم الوارد فى البند ٢ ، فرأيى ، وهو أيضاً مبنى على حديثى مع المعلمين ، هو أن ثلاث سنوات على الأقل من الدراسات الاجتماعية هى جزء جوهرى لازم من برنامج التربية العامة .

وفى كل المدارس التى حكمت على تعليم الدراسات الاجتماعية بها بالكفاية ، باستثناء حالة أو حالتين على أقصى تقدير ، فإن ثلاث سنوات على الأقل كانت إجبارية لجميع الطلاب .

وفى كل حالة ، كان هذا المطلب يتضمن سنة من دراسة التاريخ الأمريكى وغالباً سنة من دراسة تاريخ العالم .

وحكمى على تعليم التاريخ الأمريكى المبنى على محادثاتى مع المعلمين وزيارة الفصل ومناقشاتى مع الطلاب ، يبدو لى ، فى كثير من الحالات أنه من الطراز الأول . وكان السخط عاماً على الفكرة الأساسية القاضية بقرر سنةواحدة فى تاريخ العالم على اعتبار أن ذلك لا يفى بالغرض .

وفى كثير من المدارس التى زرتها . وجدت مقرراً فى المشكلات الأمريكية أو الحكم الأمريكى ، إلزامياً على جميع طلاب الصف الثانى عشر .

وفى هذه المقررات ، يكرس قسط كبير من الوقت لمناقشة الأحداث الجارية . ولقد أعجبت ، فى حالات كثيرة ، بنجاح هذه المقررات وفعاليتها .

ومما يجب توكيده أنه فى المدارس التى يفرض فيها على الأقل سبع سنوات من الانجليزية والدراسات الاجتماعية على جميع الطلاب ، ضربة لازب ، فإن مايقرب من نصف وقت الطالب يكاد يكون مكرساً للمواد الأكاديمية حتى إذا اختار مقررات غير أكاديمية فى بقية البرنامج .

وفى معنى معين ، فإن الحكم على تعليم الانجليزية والمواد الاجتماعية ، حكم على نجاح المدرسة فى أن تهيء أساساً أكاديمياً متيناً راسخاً لكل مواطنى المستقبل فى المجتمع المحلى الذى ترعاه المدرسة وتتكفل بتعليم ناشئته .

أما البند الثالث فيتصدى لتقسيم الدارسين إلى مجموعات على أساس القدرة . وهو موضوع خلافى جداً ومثار جدل شديد بين المديرين والمعلمين . ولقد أشرت بعلامة زائد أمام تلك المدارس التى يستعمل فيها التقسيم على أساس القدرة فى مادة واحدة على الأقل . ولقد وجدنا أن ذلك الإجراء شائع فى اللغة الانجليزية ، وأن التعليم عادة يعطى على ثلاثة مستويات ـ مستوى للفئة الممتازة التى تشكل من ١٠ إلى ١٥٪ بالقياس إلى مقدرتهم فى اللغة الانجليزية، ومستوى ثان لمجموعة متوسطة كبيرة ، ومستوى ثالث لفئة المتخلفين جداً فى القراءة والذين يعهد بهم غالباً إلى معلمين خاصين كما هو مبين فى البند ٦ (إجراء خاص للقراء المتخلفين) .

والبندان ٤ ، ٥ فى الجدول (١) (البرامج الاختيارية غير الأكاديمية الكافية والفرص الكافية للعمل الميدانى الذى يخضع لإشراف دقيق)، يمثلان حكمى على البرامج الاختيارية التى تؤدى إلى تنمية المهارات التى قد يفيد منها الطالب بالقياس إلى وظيفة أو عمل مباشر عند التخرج .

وفى كل المدارس الموسومة بعلامة زائد ، كانت تعطى مقررين و أكثر من المقررات المهنية الفنية . وكانت هذه البرامج تنظم إما بموجب قانون سميث هيوز أو جورج باردن ، وإما أنها تمول محلياً ولكنها تتطلب أساساً نفس كمية الوقت الذى تفرضه البرامج الممولة فيدرالياً .

واللجان الاستشارية المؤلفة من ممثلين لأصحاب العمل والعمال ، هى أجزاء جوهرية لأى برنامج مهنى يتسم بطابع الكفاية . فمثل هذه

اللجان تضمن أن البرامج تتطابق مع الإمكانات المتاحة للعمل فى المجتمع المحلى أو المنطقة .

وفى الحكم على البند ٤ ، فقد كان نصب عينى ليس فقط برامج الأولاد فى « الورش » والمختبرات ، وفى حالات قليلة البرامج الزراعية، وإنما أيضاً العمل الذى يهيأ للبنات فى أعمال السكرتيرية والتدريب المكتبى . وقد يبدو هذا العمل ، فى عين الملاحظ الخارجى ، لايقل مهنية عن تنمية المهارات فى الورش التى تهيأ للأولاد . ولكن ، فى الاصطلاح الحديث يسمى تدريب البنات لكى يصبحن ناسخات وسكرتيرات وكاتبات فى الدواوين والمكاتب وعاملات على الآلة الكاتبة أو الحاسبة ، « برنامجاً تجارياً » أو « تدريباً على إدارة الأعمال » ولكى تصبح البنت سكرتيرة ناجحة ، فلزام عليها أن تنجح فى المقررات اللازمة بتقديرات ممتازة لفترة لاتقل عن عامين على الأقل . ويشترط أن تكون قد أتمت مقرراً فى النسخ على الآلة الكاتبة قبل ذلك . وبالنسبة للاتى لاتتوافر فيهن المقدرة المطلوبة لإتقان أعمال السكرتيرية (وهذه تتطلب مقدرة عقلية فوق المتوسط) فإن مقررات فى النسخ على الآله الكاتبة وشغل الآلات الكتابية قد تهيء برنامجاً اختيارياً مجدياً.

وفى كثير من المدارس ، وجد أن الذين يأخذون مقررات مهنية كانوا يدرسون الانجليزية والدراسات الاجتماعية مع كل الطلاب الآخرين ، وكانوا يشاركون الطلاب الآخرين أيضاً فى الخبرة الاجتماعية فى أسرة الفصل ، ويشتركون فى المناشط الاجتماعية والرياضية المعتادة للمدرسة .

وفى المدارس التى تدير برامج مهنية طيبة ، وجد أن إدارة المدرسة وضباط التوجيه لايعاملون هذه البرامج على اعتبار أنها «مستودعات للقمامة» يلقى فيها بأصحاب المقدرة الأكاديمية المنخفضة ، فلقد كانت هذه البرامج المهنية تضم أولاداً ذوى مقدرة أكاديمية متوسطة على الأقل ، وكان المتخلفون فى القراءة يستبعدون من «الورش» التى تعلم فيها الحرف التى تتطلب مهارة وحذقاً .

ولقد علمت أمام البند ه بعلامة زائد فى حالة ما يتوافر فى المدرسة برنامج خبرة عملى منظم كجزء من برنامج الطالب فى المرحلة الثانوية إما بالتمويل الفيدرالى وإما على أساس مشابه قوامه نصف الوقت فى المدرسة ونصف الوقت فى العمل أو الوظيفة ، ولكنه ممول محلياً .

وبموجب هذه البرامج ، فان الطلاب فى الصفين الحادى عشر والثانى عشر كانوا يلحقون بوظائف (ذات طبيعة توزيعية متنوعة متنقلة ، إذاكان البرنامج مولا باعتمادات فيدرالية) تشغلهم لمدة نصف يوم ويأخذون لقاءها أجوراً .

وكانوا يدرسون على الأقل مقرراً أكاديمياً مرتبطاً بهذه الأعمال فى كل فصل دراسى كجزء من عملهم المدرسى النظامى .

وثمة منسق للبرنامج كان مسئولا عادة عن تدبير الفرص للعمل فى المجتمع المحلى وربط برنامج الطالب المدرسى بالعمل أو الوظيفة . ومن أراد مزيداً من التفصيل والإعلام عن البرامج المهنية وبرامج الخبرة العملية الميدانية فسيجدها فى الملحق ح .

أما البند ٦ فقد وضعنا أمامه علامة زائد عندما تتوافر فى المدرسة تدابير لتعليم أولئك الطلاب الذين تقل مقدرتهم القرائية عن زملائهم بالفصل صفوفاً عديدة .

وهذه التدابير الخاصة كانت تتفاوت كماً وكيفاً من مدرسة لأخرى ، ولكنها فى جوهرها كانت تتلخص فى إيجاد معلمين مخلصين وفاقهين ممن يكرسون أنفسهم للعمل مع هذه الفئة ، وتهيئة تعليم فى المواد الإجبارية مختلفاً فى طبيعته بعض الشىء عن التعليم الذى يعطى لبقية الطلاب .

وفى بعض الحالات .كانت تتخذ خطوات لتوجيه البرنامج المهنى للقارىء المتخلف نحو عمل مهنى بسيط يتناسب مع قدرته المحدودة .

على أن تحسين المقدرة القرائية لتلك الفئة ،كان يلقى طبعاً ، اهتماماً بالغاً ، وكانت المدرسة تدبر وسائل القراءة العلاجية .

ومع ذلك ، فى رأى أولئك المنغمسين فى تلك المهمة البيداجوجية الصعبة ، فإنه أمر صعب المنال جداً ، حتى عند توافر أحسن تعليم متاح ، أن يتسنى رفع المستوى القرائى لهؤلاء الطلاب أكثر من صفين ، وأن عدداً قليلا فقط هم الذين يستطيعون بلوغ درجة من الكفاية تمكنهم من الانخراط فى سلك الفصول العادية فى فصول اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية بعد ذلك فى شوط دراستهم الثانوية .

والبند ٧ (تدابير خاصة لاستحثاث الممتازين) وضعنا أمامه علامة زائد عندما وجدنا أن المدرسة تهيء تدابير تثقيفية خاصة أو

تعطى على الأقل مقرراً واحداً من طراز الوضع المتقدم فى الصف الثانى عشر .

ولا بد أن يكون هذا المقرر قد تم تفصيله ووصله ببرنامج أحد المعاهد العليا على نحو ما . ولم يكن من اللازم تنظيم هذا البرنامج تحت حمى برنامج الوضع المتقدم .

والبند ٨ (التعليم الخاص فى تنمية المهارات القرائية) يبين هل لدى المدرسة برنامج قراءة ارتقائى ، وهو تجديد ظفر بإعجابى وتقديرى فى بعض المدارس التى زرتها .

وكانت المدرسة تستحق علامة زائد أمام هذا البند إذا كان البرنامج منظماً على أساس طوعى ، وإذا كان الموجهون ناجحين فى إثارة شغف الطلاب النجباء بالبرنامج ، وإذا كانت الوسائل اللازمة فى متناول الطلاب .

والبند ٩ (الدراسة الصيفية المنتظمة) لا تتطلب إلا تعليقاً موجزاً . فحيث كانت الدراسات الصيفية توجد لأغراض علاج أسقام التحصيل الدراسى فقط وليس من أجل المزيد من الدراسة المتقدمة ، فلم أضع علامة زائد أمام المدرسة .

والبند العاشر (البرامج الفردية) يبين ما انتهت إليه فيما يتعلق بتنظيم المنهج . والحيز المتروك على بياض فى الجدول يدل على أن المدرسة موضوع البحث بها برامج محددة موسومة بعلامات مميزة على غرار الإعداد للكلية ، التجارى ، العام ، والمهنى .

وفى مثل هذه المدارس يلتحق الطالب بأحد هذه البرامج فى الصف التاسع أو العاشر . واختياره لها يكون معروفا لدى الجميع فى المدرسة . وعلى الرغم من أن المقررات الاختيارية مسموح بها فإن نمط المقررات يجنح إلى أن يتخذ طابع البرامج ، فالبرنامج هو الذى يحدد النمط ، وخصوصاً بالنسبة لأولئك الذين يختارون برنامج الإعداد للكلية .

والمدارس التى أشرنا أمامها بأن بها برامج تراعى الفروق الفردية هى المدارس التى يحددفيها كل طالب، بمعونة الموجه، برنامجه الاختيارى الخاص به سنة وراء الأخرى . وقد تكون هنا برامج مقترحة تقابل الاهتمامات المهنية المختلفة ، ولكن الجمود الموجود فى النوع الآخر من المدارس لا وجود له . وبالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب أقل وعياً فيما بينهم من فروق ، طبقاً لاهتماماتهم وقدراتهم ، مما هى الحال فى المدارس ذات البرامج المحدودة أو المسالك المنفصلة .

والبند ١١ (اليوم الدراسى المنظم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر) يشير إلى الطريقة التى ينظم بها برنامج المدرسة ، وهو موضوع مثار خلاف وجدل بين القائمين على أمر المدارس .

والحيز المتروك على بياض يشير إلى يوم دراسى من ست حصص . وفى المدارس التى زرتها كان العدد المألوف للحصص الدراسية فى اليوم الواحد يتفاوت ما بين ست ، بما فى ذلك الحصص المخصصة للمقررات الإجبارية مثل التربية البدنية والتدريب على قيادة السيارات، وبين ثمان تضاف إليها حصة أخرى لهذه المقررات غير الأكاديمية . أما طول كل حصة فيتفاوت من ٤٠ إلى ٦٠ دقيقة . وفى المدارس التى تقصر فيها

مدة الحصص ، فإن حصص الدروس العملية فى المختبرات وحصص الفنون التطبيقية كانت تنظم على أساس فترة موصولة تتكون من حصتين متلاحقتين .

والبند ١٢ يسجل الحقائق الأساسية عن التوجيه فى المدارس التى زرتها . وفى الحالات التى لم أجد فيها أى ضباط للتوجيه مطلقاً ، أو إذا كان هناك موجه واحد يعمل طول الوقت لعدد من الطلاب كبير جداً بحيث يجعل إمكان فعالية العمل ضئيلا جداً ، أو إذا بدا لى أن الموجهين كانوا عديمى الخبرة أو مفتقرين إلى التدريب ، فى هذه الحالات جميعاً كنت أترك البند ١٥ أبيض . ولم أحاول فى هذا البند أن أصدر حكماً على فعالية خدمة التوجيه فى تسيير دفة الطالب فى البرنامج الذى يصلح له على أحسن نحو تتيحه له قدرته ، كما تدل على ذلك الاختبارات وتقديرات التحصيل فى المقررات . وإنه لأمر بالغ الصعوبة ، بدون استقصاء شامل محيط لا يترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها ، أن يصدر المرء مثل ذلك الحكم بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية .

أما البنود الثلاثة التالية (١٣ ، ١٤ ، ١٥ : الروح المعنوية العالية للطلاب ، وأسر الفصول الفعالة ، والتفاعل الاجتماعى الطيب) فهذه كلها يمكن اعتبارها معاً .

وللحصول على بينة أحكم بمقتضاها على الروح المعنوية للطلاب (البند ١٣) فقد كان على أن أعتمد إلى حد كبير على إجابات الطلاب عن أسئلتى وعلى آراء الموجهين وضباط الإدارة ، وإن كانت طبيعة

تنظيم المدرسة أيضاً من الأهمية بمكان . وكما هو الشأن فى البندين ١ ، ٢ فإن حكمى كان من الممكن أن يكون مختلفاً لو أننى مكثت فى المدرسة مدة أطول .

ونفس هذا الاعتبار ينسحب على البند ١٥ (التفاعل الاجتماعى الفعال) .

على أن التقرير الخاص بوجود أو غياب أسر فصول جيدة التنظيم (البند ١٤) هو بالضرورة تقرير موضوعى من واقع الحال .

وفى بعض المدارس لم تكن هناك أسر مدرسية ، أو كانت تستعمل فقط كمجرد وسائل لإذاعة تعليمات وبيانات الإدارة على الملأ من الطلاب كل يوم .

ولقد اختلفت آراء النظار ومديرى المدارس بالقياس إلى فعالية الأسر المدرسية اختلافاً بيناً ، وتفاوتت فى تقديرها تفاوتاً بعيداً . بيد أننى تأثرت بروعة النظام فى عدد قليل من المدارس نسقت فيها أسرات الفصول على نحو يكفل وقتاً كافياً لعمل مجلس الطلبة .

وفى هذه المدارس ، كان ينتخب ممثل أو اثنان من كل أسرة فصل لعضوية مجلس الأسرة ، وكان الممثلون مسئولين مسئولية مباشرة أمام « دائرتهم الانتخابية » بحيث يحيطونها علماً أولا فأولا بما يجرى فى مجلس الطلبة ، ويحملون إلى مجلس الطلبة رأى « الدائرة » ورغبتها .

وأسر الفصول الفعالة التى يشير إليها تقريرى هى التى تتألف من

مجموعات غير متجانسة ، بمعنى أنها تتكون من طلاب يختلفون فى القدرة ، ويتفاوتون فى السن ، وبرامجهم الاختيارية مختلفة ، ولكن تضمهم أسرة واحدة .

وكانت نفس جماعة أسرة الفصل تستمر معاً لمدة ثلاث أو أربع سنوات ، وذلك لتنمية الإحساس بالصداقة الحميمة والود الوثيق بين الطلاب .

ولقد وجدت مدارس ، حيث عززت أحكام الطلاب بالنسبة لأهمية ومغزى أسرة الفصل ، ما سبق أن عبر لى ناظر المدرسة عنه بشأن أهمية هذه الناحية من عمل المدرسة ووظيفتها فى المجتمع .

وكون هناك دائماً سبل أخرى لتنمية روح التفاهم بين الطلاب ، أمر واضح من مقارنة البندين ١٤ ، ١٥ . فثمة عدد من المدارس التى زرتها شاعت فيها روح التفاهم والود فى ظل تفاعل اجتماعى فعال بين الطلاب ، على الرغم من أنها إما لم تكن لديها أسر فصول . وإما أن أسر الفصول الموجودة بها لم تكن منظمة تنظيما جيداً .

والسبل الأخرى لتنمية روح الفهم والود بين الفئات المختلفة المتنوعة من الطلاب ، تشمل طبعاً الاشتراك فى برنامج التربية البدنية والعمل فى الأنواع المختلفة المتعددة من النوادى المدرسية .

وكل المدارس التى زرتها تقريباً ، كانت تضم سلسلة متقنة من النوادى ، ولكن رأى المعلمين والمديرين والطلاب كان يتفاوت من مدرسة لأخرى ، بالقياس إلى جدوى ونجاح وفعالية هذه المناشط .

والبندان ١٦ و ١٧ يوجزان قائمة الجرد الأكاديمى التى حصلنا عليها من المدارس موضوع البحث . وكما سلفت الإشارة فى سياق سابق من هذا التقرير ، فإن الغرض من قائمة الجرد هو الإجابة عن أسئلة لم يتسن لأحد فى المدارس ان يجيب عنها إلا بشكل عام جداً لا ينقع غلة . فالشىء الذى أردت استقصاءه كان معرفة هل الطلاب القادرون يختارون المقررات التى تتطلب كداً وجهداً .

ولقد حصلنا من المدارس المبينة بالملحق على بطاقات برامج البنين والبنات فى الخمسة والعشرين فى المائة الأعلى من فصل التخرج لسنة ١٩٥٧ (بدون طبعاً ذكر اسماء الطلاب ولكن مع تحديد الجنس ذكراً كان أو أنثى) . ولقد وضحت المدرسة على كل بطاقة أى نوع من الاختبار استخدم وكذلك الدرجة المعطاة . ومن هذه النسبة من الخمسة والعشرين فى المائة الأعلى اخترنا الخمسة عشر فى المائة الأولى من الطلاب مستعينين فى هذا الغرض بدرجة الاختبار المدونة ، ولقد استخدمت المدارس المختلفة اختبارات مختلفة ، ولكن كل الاختبارات كانت من النوع المسمى «اختبارات الجدارة الدراسية» أو «اختبارات القدرة» ، وهى اختبارات تستهدف قياس قدرة الطالب على معالجة الدراسات الأكاديمية.

وأعتقد أنه من دواعى الإنصاف أن يقال إن ثمة احتمالا قوياً أن عدداً قليلا -- إن لم يكن لا أحد مطلقاً — من أولئك الذين وضعناهم ضمن الخمسة عشر فى المائة كانوا طلاباً ذوى مقدرة متوسطة فحسب .

ومن جهة أخرى ، فمن المحتمل جداً أن نكون قد أغفلنا عدداً من الطلاب النجباء فى تحديد فئتنا من نسبة الخمسة عشر فى المائة .

وبعض المدارس وضعت التقديرات على البرامج التى أرسلت إلينا ، وهذه التقديرات تومىء إلى أن أعضاء الفئة التى انتقيناها كانوا فى واقع الأمر قادرين على معالجة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية ، حيث إن التقديرات كانت كقاعدة لاتخرج عن ممتاز وجيد جداً . ومن ثم مضينا إلى فحص برامج كل من هؤلاء الطلاب على حدة ، والنتائج مبوبة بالتفصيل فى الملحق ث .

وسيلاحظ القارىء أننا ضمنا لاالبرامج الاختيارية فحسب ، ولكن أيضاً البرامج الإجبارية التى تفرضها المنطقة التعليمية أو الولاية .

ومعظم المدارس كانت تطالب بأربع سنوات فى الانجليزية لكل الطلاب .

وفى البعض الآخر كان الطلاب يطالبون بدراسة الإنجليزية لمدة ثلاث سنوات على الأقل .

ومما لا ريب فيه ، أن المرء ليتساءل فى حكمة أى برنامج يحذف السنة الرابعة من اللغة الانجليزية للطلاب القادرين . فنتيجة هذا الحذف لابد وأن تكون خطيرة ، وخصوصاً بالقياس إلى تنمية مهارة الكتابة .

وعلى الرغم من أنه فى معظم المدارس وجد أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً درسوا المواد الاجتماعية لثلاث سنوات ، إلا أنه كان هناك عدد من الاستثناءات من تلك القاعدة . ولقد وجدت أربع مدارس فقط حيث يدرس معظم الطلاب بنين وبنات من الموهوبين أكاديمياً المواد الاجتماعية أربع سنوات سوياً .

وفى ثلاثة أرباع المدارس التى تناولها تقريرى ، فإن أغلبية عظمى من الطلاب الموهوبين أكاديمياً كانوا يدرسون اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية بمقدار يبلغ فى مجموعه سبع سنوات ، بواقع مقرر واحد فى السنة .

على أن المرء لايستطيع أن ينتهى من ذلك طبعاً ، إلى أنه فى ثلاثة أرباع الآلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكافى فى الولايات المتحدة الأمريكية فإن وضعاً مرضياً نظيراً لذلك يسود .

فإذا ارتأى المرء أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً ، على الأقل يجب أن يدرسوا مقرراً واسعاً يحفز قدرتهم وينهضها إلى أقصى ما فيها من وسع ، فإن سبعة عشر أو ثمانية عشر مقرراً دراسياً سنوياً للمواد الأكاديمية ، هو المقدار الذى يبدو مرغوباً فيه ، مثلا سبع سنوات فى اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية ، وسبع سنوات للرياضيات والعلوم ، وأربع سنوات لدراسة لغة أجنبية .

ونظرة إلى المدارس أ ، ب ، ت ، ث ، ج ، خ ، د ، ض ، ع ترينا أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً فيها قداختاروا برنامجاً قوامه سبع عشرة مادة أكاديمية أو أكثر فى السنة لمدة أربع سنوات .

ومن الطريف أن نلاحظ أن اختيار الفن والموسيقى (وهما مادتان لا تتطلبان واجبات منزلية كقاعدة ، ومن ثم فهما مادتان لم أضعهما كمواد أكاديمية) كان عالياً حتى فى المدرسة ذات قائمة الجرد الأكاديمى

الواسعة المجال (المدرسة ت) فى حين أنه فى المدرسة ك ، التى قائمة الجرد الأكاديمى الأولاد بها كانت لا ترضى إلى أقصى درجة ، فإن اختيار الفن والموسيقى كان طفيفاً جداً .

وفى هذا السياق يجدر بى أن أذكر القارئ ليرجع ثانية إلى ما قيل فى الصفحات السابقة بالقياس إلى ما انتهى إليه بحثنا الخاص بالبند ١١ (فترات اليـــــوم الدراسى) . ذلك أن النسبة الصغيرة نسبياً للأولاد الموهوبين أكاديمياً الذين يختارون عامين من الموسيقى والفن فى المدارس د ، ص ، ظ ، ق ، ك قد تعزى جزئياً إلى حقيقة أنه يوجد فى هذه المدارس يوم دراسى مقسم إلى ست حصص .

ولعل الذين يعنيهم بصفة مباشرة أمر تقرير سياسة ، أو تسيير دفة إدارة المدارس الثانوية يرغبون فى التمعن فى الجدول (١) بنظرة فاحصة مدققة بصفة خاصة .

فالصفات اللازمة التى سردتها من قبل بالقياس إلى سلامة الأحكام التى تنطق بها بعض البنود ، ينبغى أن توضع نصب العين . وحتى مع التجاوز عن الأمور غير المحققة والتى تفتقر إلى التثبت ، فقد كنت مهتما بمعرفة هل ثمة تضاد بين تلك السبل والأنماط من التنظيم التى اعتبرتها مرضية وكافية وبين حقيقة كون المدرسة تبدى قائمة جرد أكاديمى مرضية كافية (البندان ١٦ د ، ١٧ د — على الأقل ١٧ مادة أكاديمية كاملة) .

وعلاوة على ذلك فقد كنت تواقاً لمعرفة العلاقة بين عدد معين من البنود الخمسة عشر الأولى فى الجدول ١ بعضها ببعض .

فمثلا ، من الجلى جداً ، باستثناء المدرسة ش ، أنه يبدو وجود تفاعل اجتماعى كاف بين جميع الطلاب (البند ١٥) فى جميع المدارس التى وجدنا بها أسر فصول منظمة .

ويفسر حجم المدرسة الصغير وتجانس هيئة الطلاب الوضع فى المدرسة ض .

أما الحالات الأخرى فهى بينات ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك ، على أن بعض الطرائق الأخرى إلى جانب الأسر المدرسية قد تكون فعالة فى الدفع قدماً بروح الفهم بين الطلاب ذوى الاتجاهات المهنية المختلفة . وعلاوة على ذلك ينبغى ألا يغيب عن بالنا أن البند ١٥ يقيس جماع القوة التى تولدها المدرسة لأجل التكامل الاجتماعى ، وجماع القوى فى المجتمع المحلى التى تعمل فى الاتجاه المضاد .

وإنه لأمر يجافى الإنصاف أن نقارن بين مدرستين فى هذا الصدد دون أن نلم إلماماً كبيراً بالتركيب الطبقى الاقتصادى والاجتماعى للمجتمعات المحلية موضوع المقارنة .

وقد يبدو لأول وهلة إنه إذا كان البند ٧ (تحفيز الأذكياء) موضع رضا ، فإن معنى ذلك أن قائمة الجرد الأكاديمى لا بد وأن تكون كافية وافية . ولكن هذا الاستنتاج لا يتبع ذلك بالضرورة والحتم .

ففى البند ٧ ، ينصب تقريرى على بعض السبل المعينة التى تستثير بها المدرسة حوافز الذؤابة العليا من الطلاب الذين يحتلون نسبة الاثنين أو الثلاثة فى المائة من هيئة الطلاب ، وهى الفئة التى يشار إليها غالباً بفئة ذوى الذكاء الخارق أو الموهبة الجبارة .

ولقد وجد زاد تعليمى كاف واف فى عددمن المدارس التى أظهرت قائمة جرد أكاديمية غير كافية ولا وافية ، مثل المدرسة ق والمدرسة ك . ومن الجلى أن الاهتمام برعاية فئة الذؤابة العليا لا تضمن أوتوماتيكياً أن كل الموهوبين أكاديمياًسوف يحفزون على اختيار برنامج كامل تام .

ومما يقال أحياناً أنه لا توجد مدرسة تستطيع أن تهتم بكلا الموهوبين أكاديمياً وأولئك الذين يقعون على الطرف المضاد من المطياف الدراسى .

على أن مقارنة البند ٦ (تدابير خاصة للقارئ المتخلف) بالبند ٧ (تدابير خاصة لتحفيز الأذكياء) تدل على أن ذلك لم يكن هو واقع الحال فى عدد من المدارس التى زرتها (لاحظ المدارس ت ، ث ، ح ، ذ ، ز ، س ، ش ، ك) .

وحقيقة كون المدرسة ت تملك قائمة جرد أكاديمية على درجة عالية من الكفاية ، ومع ذلك فبرامجها منفصلة على نحو محددات (فراغ أبيض بالنسبة للبند ١٠) قد تؤخذ بمثابة بينة على أن الموهوبين أكاديمياً لن يختاروا برنامجاً كاملا إلا إذا وضعوا فى برنامج أكاديمى صارم أو ساروا على درب البرنامج الإعدادى للكلية دون سواه .

ولكن البيانات الخاصة بالمدرسة أ . والمدرسة ب ، تومىء إلى أن هذا الاستنتاج لا يصيب دائماً .

وعلاوة على ذلك ، فمن الواضح جداً أنه فى عدد من المدارس الأخرى التى تتوافر فيها برامج مفردة (على غرار المدارس ث ، ج ؛

ح ، خ ، د) فإن تغييراً طفيفاً كان من الممكن أن يضع هذه المدارس فى نفس الفئة مثل المدرستين أ ب . وأنا واثق أنه كان من الممكن إحداث هذا التغيير ، إذا كانت إدارة المدرسة والموجهون قد أكدوا همية دراسة لغة أجنبية واحدة لمدة على الأقل أربعة أعوام .

ومما هو جدير بالتسجيل وطريف حقاً ، أنه فى تسع مدارس من التى فحصناها ، فإن خمسين فى المائة أو أكثر من الأولاد الموهوبين أكاديمياً أخذوا سبع عشرة مادة أكاديمية فى أربع سنوات ، وفى عشر مدارس وجدنا عدداً قليلا ، على الأقل ، قد أخذ تسع عشرة مادة أكاديمية .

وهذه الأرقام تومىء إلى أن التوصية التاسعة ، فيما يتعلق بعدد المقررات التى تتطلب مذاكرة فى البيت ، توصية ممكنة التنفيذ جداً حيث إنها تتطابق مع ما وجدت فى بعض المدارس .

وحقاً ، فى وسع المرء أن يستنتج من فحص هذه الجداول أنه ليس ثمة سبب يدعو إلى عدم حصول مدرسة معينة على علامة زائدة أمام البنود من ١ إلى ١٥ ، وإلى عدم ظهور علامات زائد أمام البندين ١٦ ، ١٧ ، (قائمة الجرد الأكاديمى) بنفس التكرار لكل المدارس قاطبة مثل المدارس أ ، ب ، ت .

الملحق ث :

قوائم الجرد الأكاديمى لاثنتين وعشرين مدرسة ثانوية جامعة

الجدولان ث١ ، ث٢ يعطيان البيانات التفصيلية المستقاة من قوائم الجرد الأكاديمى للاثنتين والعشرين مدرسة الواردة فى الجدول (١) .

والبندان ١٦ و ١٧ فى الجدول ١ هما بمثابة موجز للبيانات التفصيلية فى الجدولين ث١ ، ث٢ اللذين سيتبعان فى الجزء التالى .

وكما هو مشروح فى الملحق د ، فإن قائمة الجرد الأكاديمى ينبغى أن تبنى على نتائج اختبارات الكفاية الدراسية المعطاة فى الصفوف ٧،٨أو٩، ثم إن فئة الخمسة عشر فى المائة المتفوقين ينبغى أن تختار على أساس معيار قومى .

ولقد أعطيت الاختبارات فى الصفوف العليا فى عدد من المدارس ، وبقدر ما تجنح هذه المسألة إلى إدخال عامل معقد فى التقدير ، فقد تكون بعض قوائم الجرد مغلوطة .

ولقد استعملت مختلف المدارس ، اختبارات مختلفة ، ولكننا نعتقد أننا استطعنا أن نربطها جميعاً بمعيار قومى شامل .

ونتائج اختبارات الفئة الدنيا من الخمسة عشر فى المائة التى أوجزت براجها فى الجداول ، كانت حـــوالى ١١٥ على مقياس يحدد المعيار القومى بمائة .

ونظراً لأن معدل نسبة الذكاء للطلاب فى كل المدارس التى استقينا

منها البيانات كان متشابهاً تقريباً (١٠٠ إلى١٠٦) ، فإن نسبة الخمسة عشر فى المائة الذين هم فى القمة من فصل التخرج ، كما قاستها اختبارات الكفاية فى كل المدرسة . يمكن مقارنتها بعضها ببعض .

وحيث إننا طلبنا من كل مدرسة برامج للبنين والبنات الذين هم فى فئة الخمسة والعشرين فى المائة العليا على أساس أحد اختبارات الكفاية أو الذكاء ، فقد أصبح تحت تصرفنا مقدار كبير من البيانات بالإضافة إلى تلك الواردة بالجدول . ولقد دلت معاينة برامج أولئك الذين حصلوا على درجات فى الاختبارات تنحرف بهم قليلا جداً خارج فئة الخمسة عشر فى المائة ، على اختلاف طفيف من نمط المقررات التى تختارها فئة الخمسة عشر فى المائة العليا من المدرسة موضوع البحث .

وهذا التشابه هو ما يتوقعه المرء طبعاً ؛ إذ لا يوجد حد فاصل قاطـــع بين أولئك الذين حددتهم بوصف الموهوبين أكاديمياً وبين أولئك الذين يقلون عنهم قدرة — بعض الشىء ، كما تقيسها درجات الاختبار

فالخمسة والعشرون فى المائة العليا تجنح إلى اختيار نفس البرنامج تقريباً مثل الخمسة عشر فى المائة الأعلى فى مدرسة ما ، ولكن كلما اتجه المرء إلى الطلاب الحاصلين على درجات أقل فأقل ، فإنه يجد أن البرامج تجنح إلى أن تصبح أقل صرامة .

وحيث إن الاختبارات ليست معصومة ولا منزهة عن الخطأ أو الزلل ، ولا يمكن أن تبلغ حد الكمال ، فمما لا ريب فيه أن كانت

الجدول ث ا : ملخص قائمة الجرد الأكاديمي — بنين (×)

المدارس	مجموع البنين الموهوبين أكاديمياً في الفصل	سنوات الرياضيات		سنوات العلوم			سنوات مجموعة الرياضة والعلوم				سنوات اللغة الإنجليزية	سنوات المواد الاجتماعية			سنوات مجموعة اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية			سنوات اللغات الأجنبية					سنوات الفن والموسيقى		مجموع المواد الأكاديمية				
		٣	٤	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٤	٢	٣	٤	٦	٧	٨	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩
ا	٧	١٠٠	١٥	٧٠	٧٠	٥٥	٧٠	٧٠	٥٥	١٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٥	١٠٠	١٠٠	١٥	٧٠	٧٠	٧٠	—	—	٨٥	٥٥	٧٠	٧٠	٧٠	٥٥	٥٥
ب	٣٠	٩٥	٦٠	٩٥	٨٠	٤٥	٩٠	٩٠	٦٠	٣٥	١٠٠	١٠٠	٤٥	١٠	١٠٠	٥٠	٢٠	٩٥	٦٠	٣٥	١٥	٥	٣٠	١٥	١٠٠	٨٥	٦٥	٣٥	١٥
ت	٥٣	٨٥	٥٥	٩٠	٨٥	٦٥	٨٥	٨٥	٦٥	٥٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٥	٧٠	٥٥	—	—	١٠٠	٨٥	١٠٠	٩٠	٩٠	٨٥	٧٠
ث	٢٥	٩٠	٦٥	٩٠	٨٠	٥٠	٩٠	٨٠	٧٠	٣٥	١٠٠	١٠٠	٩٠	٥	١٠٠	٩٠	٥	٧٠	٣٠	٢٠	١٥	١٠	٥٠	٤٠	٧٥	٦٥	٥٠	٢٠	١٠
ج	١٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٠٠	٢٠	١٠	١٠٠	٢٠	١٠	٩٠	٧٠	٢٠	٢٠	—	٦٠	٢٠	١٠٠	١٠٠	٨٠	٢٠	—
ح	٢٨	٧٠	٥٥	١٠٠	٨٥	٢٠	٩٥	٧٠	٥٥	١٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	١٠٠	٣٠	٧٥	٥٠	٥٠	—	—	٦٥	٤٥	٨٥	٧٠	٤٥	٣٠	١٥
خ	٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٥	٥٥	١٠٠	١٠٠	٨٥	٥٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٣٠	١٠٠	١٠٠	٣٠	١٠٠	٣٠	١٥	—	—	٧٠	٤٥	١٠٠	٨٥	٧٠	٣٠	—
د	١٢	١٠٠	٩٠	٨٥	٦٠	٢٥	٩٠	٨٥	٦٠	٢٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٥	١٠٠	١٠٠	٦٠	٦٠	١٠	—	—	—	٥٠	١٥	١٠٠	٨٥	٦٥	٢٥	١٥
ذ	٣٢	٩٥	٧٥	٩٥	٧٠	٢٠	٩٥	٩٠	٦٠	١٥	٥٥	١٠٠	٥٥	١٠	٧٥	٣٥	٥	٩٠	٥٠	١٥	—	—	٥٥	٣٠	٧٠	٦٥	٣٥	٥	٥
ر	٢٥	٩٠	٧٠	٧٥	٥٠	١٥	٩٠	٦٥	٥٠	١٠	٩٥	١٠٠	١٠٠	٥٥	١٠٠	١٠٠	٥٠	٥٠	١٥	١٠	—	—	٦٥	٤٥	٧٠	٥٠	٢٥	١٠	—
ز	٣٦	٧٠	٦٠	٩٥	٨٠	٣٥	٩٠	٧٠	٥٥	٣٠	٩٥	١٠٠	١٠٠	٢٥	١٠٠	١٠٠	٥٠	٤٠	—	—	—	—	٦٠	٤٠	٧٠	٣٥	٢٠	—	—
س	٣٥	٩٠	٨٠	٧٥	٥٠	١٠	٩٠	٧٠	٥٠	٥	١٠٠	١٠٠	٧٥	٢٠	١٠٠	٧٠	٢٠	٦٥	٣٠	١٥	٥	—	٦٥	٤٥	٦٥	٤٥	٢٠	٥	—
ش	٤٠	٦٥	٦٠	٩٠	٦٥	٢٥	٨٠	٧٠	٥٠	١٥	١٠٠	١٠٠	٩٥	٥	١٠٠	٩٥	١٠	٨٠	١٠	٥	—	—	٨٠	٥٠	٧٥	٤٠	١٠	٥	—
ص	٤٨	٨٥	٦٠	٧٠	٥٥	١٠	٧٥	٦٠	٥٠	١٠	٦٥	١٠٠	٨٠	٢٥	٩٥	٧٥	٣٥	٧٠	٢٠	١٠	—	—	٣٥	٢٠	٦٥	٥٠	١٥	١٠	٥
ض	٦	٨٥	٣٥	١٠٠	٦٥	—	٨٥	٦٥	٣٥	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٥	١٠٠	١٠٠	٨٥	٨٥	—	—	—	—	٦٥	٣٥	٨٥	٦٥	٦٥	١٥	—
ط	١٢	٦٥	٦٠	٧٥	٤٠	٢٥	٦٥	٦٠	٥٠	١٥	٩٠	١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	٩٠	١٠	٢٥	—	—	—	—	٥٠	٢٥	٢٥	١٥	—	—	—
ظ	١٤	٩٥	٧٠	١٠٠	٩٥	٥٥	٩٥	٩٥	٨٠	٥٠	٥٠	١٠٠	١٠٠	٣٠	١٠٠	٥٥	١٥	٦٥	—	—	—	—	٣٠	١٥	٧٠	٥٥	٣٠	٥	—
ع	٢٠	٨٥	٧٠	١٠٠	٧٥	٣٠	٩٥	٩٥	٥٥	٢٥	٨٥	١٠٠	٢٠	—	٨٥	٣٠	—	٩٥	٤٠	٣٥	—	—	٦٠	٤٠	٨٥	٨٥	٥٠	٢٠	—
غ	٢٠	٩٠	٧٥	٨٠	١٠	—	٨٥	٧٥	٥	—	٦٠	١٠٠	١٠٠	٢٥	١٠٠	٧٠	٣٠	٥٥	٣٠	١٥	—	—	٤٥	٢٥	٤٥	٣٥	٣٠	١٥	—
ف	٢٩	٩٠	٨٠	٩٥	٧٥	٢٠	٩٠	٨٥	٦٠	١٥	٩٥	١٠٠	٢٥	٥	٩٥	٣٥	١٠	٨٥	١٠	—	—	—	٢٠	٥	٨٠	٤٥	١٥	٥	—
ق	٢٨	٥٥	٣٥	٩٥	٥٠	٢٥	٧٠	٤٥	٣٠	١٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٥	٥	٥	—	—	٤٠	٢٥	٦٥	٤٠	٣٠	١٥	٥
ك	٤٧	٦٥	٤٥	٧٠	٤٠	—	٧٠	٥٥	٢٥	—	٣٥	١٠٠	٣٠	٢٠	٥٠	٢٥	١٥	٦٥	٢٠	—	—	—	٢٠	١٠	٤٠	١٥	٥	٥	٥

(×) الأعداد تبين النسبة المئوية للبنين الموهوبين أكاديمياً . كل الأعداد جبرت إلى أقرب خمسة في المائة .

الجدول ث ٢ : ملخص قائمة الجرد الأكاديمي — بنات(×)

المدارس	مجموع البنات الموهوبات أكاديمياً فى الفصل	سنوات الرياضيات		سنوات العلوم			سنوات مجموعة الرياضة والعلوم				سنوات اللغة الانجليزية	سنوات المواد الاجتماعية			سنوات مجموعة اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية			سنوات اللغات الأجنبية					سنوات الفن أو الموسيقى		مجموع المواد الأكاديمية				
		٣	٤	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٤	٢	٣	٤	٦	٧	٨	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩
ا	٧	٨٥	—	١٠٠	٧٠	٤٥	٨٥	٧٠	٤٥	—	١٠٠	١٠٠	٨٥	—	١٠٠	٨٥	—	١٠٠	٧٠	٥٥	١٥	—	١٠٠	٨٥	٨٥	٨٥	٥٥	٣٠	١٥
ب	٢٦	٧٥	١٥	٧٠	١٥	—	٦٠	٢٥	٥	٥	١٠٠	١٠٠	١٥	—	٩٥	٣٥	١٠	١٠٠	٩٥	٩٠	٧٥	١٠	٥٥	٢٥	٩٠	٩٠	٦٠	٣٥	١٥
ت	٦١	٨٠	٢٠	٨٠	٧٥	٢٥	٨٠	٧٥	٣٥	١٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٩٥	١٠٠	١٠٠	٩٥	٨٠	٧٥	٨٥	٥	—	١٠٠	١٠٠	٨٠	٨٠	٨٠	٧٥	٥٠
ث	٣٣	٦٠	٢٥	٨٠	٥٠	٥	٧٠	٥٠	٢٠	٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠	١٠٠	١٠٠	٥	٧٥	٥٠	٣٥	٢٠	—	٢٥	٢٠	٦٥	٥٥	٣٥	٢٥	١٠
ج	١٧	٧٠	٣٥	٩٠	٦٥	٢٥	٨٠	٦٠	٤٠	١٠	١٠٠	١٠٠	٤٠	—	١٠٠	٤٠	٥	١٠٠	٩٠	٦٥	٥٥	١٠	٨٠	٧٥	١٠٠	٩٥	٨٠	١٠	—
ح	٦٢	٣٠	٥	٨٥	٣٠	٥	٤٥	١٥	٥	—	٩٥	١٠٠	١٠٠	١٠	١٠٠	٩٥	٢٥	٨٠	٥٥	٥٥	—	—	٩٥	٧٠	٦٠	٦٠	٣٥	١٥	٥
خ	٢١	٦٠	٢٥	٨٥	٦٠	١٠	٦٥	٥٠	٣٠	٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٥	١٠٠	١٠٠	٦٠	٧٥	٣٥	٣٥	—	—	٨٥	٨٥	٦٥	٦٠	٤٥	١٥	٥
د	٤٨	٤٠	٥	٤٥	١٠	٥	٢٥	١٠	٥	٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠	١٠٠	١٠٠	٣٥	٦٥	٢٠	١٥	١٠	—	٧٥	٤٥	٣٥	٣٠	١٥	—	—
ذ	٣٢	٢٥	—	٦٥	٢٥	٥	٤٥	١٠	—	—	٨٠	١٠٠	٥٥	٣٠	٩٠	٦٥	٣٥	٨٠	٤٠	٥	—	—	٦٠	٣٥	٥٥	٣٠	١٥	٥	—
ر	٢٩	٤٠	٢٠	٥٠	٣٠	٥	٤٥	٢٠	١٠	—	٩٥	١٠٠	١٠٠	٧٥	١٠٠	٩٥	٧٥	٩٥	٥٠	٢٥	١٠	٥	٩٠	٦٠	٧٥	٥٠	٢٥	٥	٥
ز	٣٤	١٥	١٠	٨٥	٢٠	٥	٣٠	٢٠	—	—	٩٠	١٠٠	١٠٠	٥٥	١٠٠	١٠٠	٧٠	٥٠	٥	٥	—	—	٧٥	٦٥	٤٠	٢٠	١٠	—	—
س	٢٥	٧٠	٣٥	٥٥	١٥	—	٥٠	٣٠	٥	—	٩٥	١٠٠	٩٠	٣٠	٩٥	٩٠	٣٠	٩٠	٦٠	٥٠	٥	٥	٩٠	٨٥	٦٠	٤٥	٢٠	٥	—
ش	٢١	١٠	٥	٦٥	٥	—	١٥	٥	—	—	١٠٠	١٠٠	٦٥	—	١٠٠	٦٥	٥	٩٥	٥٠	١٥	—	—	٨٠	٦٥	١٠	٥	—	—	—
ص	٣٤	٢٥	١٠	٦٠	٣٥	٥	٤٥	٢٠	٥	—	٦٠	١٠٠	٩٠	٢٥	١٠٠	٦٥	٤٠	٩٠	٤٠	٣٠	—	—	٦٥	٤٠	٤٠	٣٥	٢٠	٥	٥
ض	٥	٤٠	٤٠	١٠٠	٤٠	—	٦٠	٤٠	٢٠	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠	—	—	—	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٠	٢٠	—	—
ط	٥	—	—	٦٠	—	—	—	—	—	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	١٠٠	٤٠	٢٠	—	—	—	—	١٠٠	٦٠	٤٠	—	—	—	—
ظ	٢٥	١٥	٥	١٠٠	٧٠	٣٠	٧٠	٣٥	١٠	٥	٨٠	١٠٠	١٠٠	٤٠	١٠٠	٩٠	٤٠	٥٥	١٠	٥	—	—	٧٠	٣٠	٤٥	٢٥	١٠	٥	—
ع	٤٠	٥٥	١٠	٨٥	٥٥	٥	٧٥	٤٠	١٠	٥	٩٠	١٠٠	٤٠	٥	٩٥	٥٥	٢٥	٩٠	٦٥	٥٥	—	—	٨٠	٦٥	٧٥	٥٥	٢٥	٥	—
غ	٢٧	٣٠	١٥	٦٠	١٠	—	٣٥	٢٠	—	—	٧٠	١٠٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٧٥	٣٥	٧٥	٥٠	١٥	—	—	٧٥	٥٠	٥٠	٢٠	١٠	٥	—
ف	٤٢	٥٠	٢٥	٨٥	٦٥	٣٠	٧٥	٥٠	٢٥	١٥	٩٠	١٠٠	١٠	٥	٩٠	١٥	١٠	٨٥	٣٠	١٠	٥	—	٧٠	٤٠	٥٠	٣٥	١٥	٥	٥
ق	٣٢	٢٥	٥	١٠٠	٤٠	١٠	٤٥	٢٠	١٥	٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٥٥	٥	—	—	—	٨٠	٤٥	٤٠	٣٠	٢٥	١٠	٥
ك	٤٤	١٥	٥	٥٠	٢٠	٥	٢٥	٥	٥	—	٧٠	١٠٠	٣٥	١٥	٨٠	٤٥	٢٠	٧٠	٤٠	٥	—	—	٥٥	٣٥	٢٠	٥	—	—	—

(×) الأعداد تبين النسبة المئوية للبنات الموهوبات أكاديمياً . كل الأعداد جبرت إلى خمسة فى المائة .

هناك فى كل مدرسة فئة فى مجموعة الخمسة عشر فى المائة إلى الخمسة والعشرين فى المائة كان ينبغى أن تحتل مكانها فى نسبة الخمسة عشر فى المائة العليا .

وما كان لهؤلاء الطلاب أن يؤثروا فى الأرقام الواردة بالجدول إلا تأثيراً طفيفاً ، لأن برامجهم كانت شبيهة ببرامج أولئك الطلاب الذين هم فى فئة الخمسة عشر فى المائة العليا .

وليس ثمة ضرورة لتحذير القارىء من محاولة التعميمات المبنية على البيانات الواردة فى الجدولين ث ١ ، ث ٢ . ذلك أن الاثنتين والعشرين المدرسة الواردة فى التقرير ليست بأية حال عينة عشوائية من المدارس الأمريكية الثانوية . وكل المدارس (فيما عدا اثنتين) كانت ذات حجم كاف (تضم فصول تخرج تبلغ المائة أو أكثر) ، وكلها كانت مدارس جامعة بدرجة فسيحة (إذا قورنت بمدارس الضواحى) وكلها ذات سمعة طيبة .

وإنه لمن أخشى الخطأ ، مثلا ، أن يفترض أنه لكون الأغلبية العظمى فى مدرستين من هذه المدارس ، من الأولاد الموهوبين أكاديمياً قد اختاروا برامج تتألف من تسع عشرة مادة أكاديمية على الأقل ؛ فإن قوائم الجرد الأكاديمى لعدد يبلغ ١٠ ٪ من المدارس الثانوية للوطن ستكشف عن نفس الوضع .

إن السبيل الوحيد لتحديد وتقرير ما يقوم الشباب الموهوبون أكاديمياً بدراسته فى الواقع من الأمر فى الأربعة الآلاف المدرسة الثانوية تقريباً ، ذات الحجم الكافى المنبثة فى طول البلاد وعرضها ، هو تجميع قائمة جرد أكاديمى لكل مدرسة على حدة . ولقد بدأت إحدى الولايات فى المضى فى هذا الاتجاه ، ألا وهى ولاية ماريلاند .

الملحق ج :

قائمة الجرد الأكاديمى لولاية ماريلاند

لقد أخذت ولاية ماريلاند بزمام المبادرة فى إعداد بيانات ذات دلالة ومغزى عن الدرجة التى يستحث بها الطلاب القادرون فى كل مدرسة ثانوية ذات حجم كاف ، من الناحية الفكرية ، وعن الدرجة التى يستجيب بها هؤلاء الطلاب لهذا التحضيض باختيار برنامج أكاديمى واسع من المقررات الصعبة .

ولقد أعد قسم التعليم بولاية ماريلاند قائمة جرد أكاديمى لكل اختبارات الطلاب من ذوى نسبة ذكاء ١٢٠ فما فوق فى فصول التخرج لسنة ١٩٥٨ بالمدارس الثانوية لولاية ماريلاند ، والتى تضم مالا يقل عن مائة طالب . ولقد كانت قائمة الجرد مرحلة واحدة من دراسة شاملة للأصول والقدرات العقلية والمقررات والمواد الدراسية والاهتمامات والميول وخطط المستقبل لكل خريجى سنة ١٩٥٨ .

وتسفر نتائج قائمة الجرد عن بعض الحقائق الهامة الطريفة عن كل مدرسة ثانوية على حدة فى ولاية ماريلاند . وفى وسع المرء أن يعمم عن نسبة تلك المدارس التى توفر لطلابها الموهوبين أكاديمياً برنامجاً طيباً فى بعض النواحى ، ولكنه لا يستطيع من ثم ، أن يعمم عن نظام التعليم الثانوى بالولاية ككل .

يوجد ١٤٧ مدرسة ثانوية عامة عالية فى ولاية ماريلاند . منها

فقط ٥٢ (٣٥٪) بها فصول تخرج تضم على الأقل مائة من الطلاب . ومن ثم اشتملت عليها قائمة الجرد الأكاديمى .

وحيث إن من المعتقد أن المدارس الصغرى لا تستطيع أن تلبي حاجات الطالب الذكى تلبية كافية ، فلهذا لم تشملها قائمة الجرد .

ومن بين الاثنتين والخمسين المدرسة التى شملها البحث كانت هناك ٤٣ مدرسة ثانوية يوجد بها أولاد موهوبون أكاديمياً ، و ٤٦ مدرسة يوجد بها بنات موهوبات أكاديمياً .

ولقد شملت قائمة الجرد ١٢٤٥ طالباً ، منهم ٧٤١ بنين ، ٥٠٤ بنات .

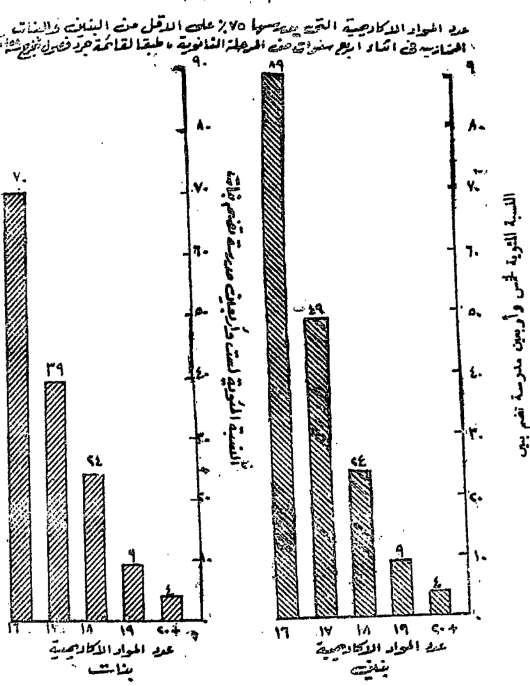
أما المدارس الثانوية الصغرى التى استبعدت من البحث والتى يبلغ عددها ٩٥ مدرسة ، فلم يكن بها سوى ١٢٩ طالباً من الموهوبين أكاديمياً . ومن ثم فإن قائمة الجرد تشمل أكثر من ٩٠٪ من الطلاب الذين نسبة ذكائهم ١٢٠ فما فوق .

وثمة تعليقان عامان ينبغى ذكرهما عند التصدى للنتائج .

أولا : تتفاوت المدارس تفاوتاً كبيراً فى الدرجة التى تستطيع بها توجيه طلابها الموهوبين أكاديمياً نحو المقررات الصعبة .

ثانياً : كل المدارس كان من الممكن أن يكون سجلها كافياً ومرضياً ، لو أن مزيداً من الطلاب القادرين بها كانوا يدرسون ثلاث سنوات وأكثر للغة أجنبية .

الرسم البيانى (١)



ومع ذلك فالتحمس الجياش لمدارسنا العامة قد انصب فى الآونة الأخيرة على الرياضيات والعلوم ، وليس على اللغات الأجنبية .

ومن ثم ، فمن المهم الالتفات إلى السجل الجيد بصفة عامة بالقياس إلى الأولاد ، الذى أحرزته مدارس ماريلاند الثانوية فى هذين المجالين . فعلى الأقل سبع سنوات من الرياضيات والعلوم درسها كل الطلاب القادرين فعلا فى ١١ مدرسة ثانوية (٢٤ ٪ من المدارس) ودرسها على الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد فى ١٧ مدرسة (٤٠ ٪ تقريباً من المدارس) ودرسها نصف الطلاب القادرين فى ٤٠ مدرسة (٩٠ ٪ تقريباً من المدارس)

بيد أن البنات الأكثر قدرة لم يكن ممثلات على هذا النحو مثل البنين فى فصول الرياضيات والعلوم ، فعلى الأقل سبع سنوات من هذه المواد كان يدرسها فعلا كل البنات القادرات فى خمس مدارس ثانوية فقط (١١ ٪ من المدارس) ، وكان يدرسها على الأقل نصف البنات القادرات فى ١٥ مدرسة ثانوية فقط (٣٣ ٪ من المدارس) . ولا يستطيع المرء أن يتلافى أن ينتهى إلى نتيجة أن بعض مدارس ماريلاند الثانوية ، بالسماح لبناتها الموهوبات أكاديمياً تحاشى دراسة الرياضيات والعلوم المتقدمة ، فهى بذلك إنما تحرم الدولة من عدد كبير من معلمى المستقبل فى هذين الميدانين الهامين ، حيث يوجد الآن نقص فادح فى معلميها المؤهلين .

على أن المشكلة الأكثر خطورة هى ميدان اللغة الأجنبية . فثمة عدد قليل جداً من الطلاب القادرين — من كلا الجنسين — هو الذى يدرس لغة أجنبية كافية .

والنمط السائد لدراسة اللغه الأجنبية فى ماريلاند هو عامان من لغة واحدة . والحادث هو أن ثلاث سنوات على الأقل من لغة واحدة يدرسها ما لا يزيد على ثلثى البنات القادرات ونصف الأولاد القادرين فى أية مدرسة ثانوية . وهذا الرقم لا يبلغه إلا عدد قليل من المدارس فى ثلاث منها ، بالقياس إلى البنات ،وفى اثنتين منها بالقياس إلى البنين .

ونصف عدد البنات القادرات درسن على الأقل ثلاث سنوات فى لغة واحدة فى أربع مدارس ثانوية فقط على سبيل الحصر .

ولقد درس كل البنات القادرات فعلا — على الأقل — عامين فى لغة أجنبية واحدة فى سبع وعشرين مدرسة ثانوية (٥٩٪ من المدارس) . وعلى الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء البنات درسنها فى ٣٦ مدرسة ثانوية (٧٨٪ من المدارس) وعلى الأقل نصف البنات القادرات درسنها فى ٤١ مدرسة ثانوية (٨٩٪ من المدارس) .

ولقد درس كل الأولاد القادرين فعلا — على الأقل -- عامين فى لغه أجنبية واحدة فى عشرين مدرسة ثانوية (٣٨٪ من المدارس) ودرسها ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد فى ٣٨ مدرسة ثانوية (٨٥٪ من المدارس) ودرسها على الأقل نصف الأولاد القادرين فى كل المدارس الثانوية فعلا .

ويوضح الرسم البيانى أ موجزا لعدد المقررات التى يختارها ثلاثة أرباع الطلاب القادرين فى ٥٢ مدرسة .

ومن الحقائق الطريفة التى يكشفها أن هناك عدداً من المدارس الثانوية فى ولاية ماريلاند أخذ فيها ثلاثة أرباع الأولاد والبنات

القادرين عدداً من المواد الدراسية يصل إلى تسع عشرة من المواد التى تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية ، وأن هناك عدداً قليلا من المدارس احتوت برامج نفس النوع من الطلاب ، عشرين مادة أو أكثر من المواد التى تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية .

وفى هذه المدارس ، توجد نسبة مئوية أكبر من المذكورة بكثير من الطلاب القادرين ، اختارت برنامجاً واسعاً حقاً من المواد الأكاديمية يفوق ما هو حادث فى أى من المدارس الثانوية الاثنتين والعشرين الواردة فى الملحق ث .

وأنا مدين بالفضل للدكتور توماس ج . بولن مدير التعليم بالولاية ، لقاء ما بذله من جهد فى إعداد المادة التى أمكن تجميع قوائم الجرد الأكاديمى منها .

الملحق ح(*) : التعليم المهنى

التعريف : ينطبق اصطلاح التعليم المهنى كما هو مستعمل فى هذا التقرير على الدراسة التى تنجز على مستوى المدرسة الثانوية المزودة باعتمادات مالية بموجب قوانين التعليم المهنى القومى لسنة ١٩١٧ (سميث هيوز Smith-Hughes) ولسنة ١٩٤٦ (جورج — باردن George Barden) أو على الدراسة المنظمة بنفس الطريقة ، ولكنها تؤدى بدون معونة فيدرالية .

على أن الاعتمادات المالية الفيدرالية يجب أن تعادل بنسبة معينة تناظرها من الولاية ، أو باعتمادات محلية عامة . وتوضع الاعتمادات الفيدرالية تحت تصرف مجالس الولايات للتعليم المهنى (التى أنشئت بموجب قوانين الولاية) لكى ينفق منها على مرتبات ونفقات سفر المديرين والمشرفين ومدربى المعلمين ومرتبات المعلمين المتخصصين فى البرامج المهنية ، وفقاً للشروط المنصوص عليها فى قانونى سنة ١٩١٧ ، سنة ١٩٤٦ السابق ذكرهما .

والنمط القومى الراهن للإنفاق على برامج التعليم المهنى هو كالآتى :

(*) هذا الملحق مبنى على البيانات التى نشرها قسم التعليم المهنى بمكتب التربية والتعليم للولايات المتحدة الأمريكية (وخصوصاً النشرة رقم ١١٧ بعنوان برامج التعليم المهنى العام) وكذلك على المقابلات والأحاديث التى جرت مع أعضاء القسم وأعضاء الرابطة الأمريكية المهنية .

أربعة دولارات تسهم بها الولاية نظير كل دولار من الحكومة الفيدرالية .

وجدير بالذكر أن المال الفيدرالى يعول كلا برامج المدارس الثانوية وبرامج تعليم الكبار ، وأن هذه الأخيرة تغلب على الأولى قليلا .

وهذا التقرير لا يتصدى إلا لبرامج المدارس الثانوية فقط .

الغرض : إن الغرض الذى يحكم برامج التعليم المهنى على مستوى المدرسة الثانوية هو تنمية مهارات للاستخدام النافع فى أعمال أو وظائف معينة . وهذه البرامج تربط بين عمل المدرسة وبين هدف مهنى أو حرفى معين بالذات ، ولكنها تتضمن ما هو أكثر من التدريب فى المهارات الوظيفية الخاصة .

على أن التعليم المهنى لا يدبر ، لكى يحل محل التعليم الأكاديمى العام، ولكنه ينبثق منه فيكمله ويعززه ويرفع من شأنه ويزيد عليه .

فالتعليم المهنى جزء متكامل يلتحم فى مقومات البرنامج التربوى برمته ، ويتطلب كفاية خاصة يفتقر إليها الطلاب على المستوى الأكاديمى الأدنى . فالقراء المتخلفون مثلا لا تتسنى لهم الإفادة من البرامج المهنية العادية .

الإجراء التنفيذى : لكل ولاية مدير للتعليم المهنى أو منصب يعادله كجزء من قسم التربية والتعليم بها . وإلى حد كبير فإن برامج التعليم المهنى تدار كجزء من المنهج فى المدارس الثانوية الجامعة .

على أن التعليم المهنى فى ولايات كونيتيكت وويسكونسن وماساشوستس لا يدبر إلا فى مدارس مهنية فنية منفصلة ، وفى كثير من المدن الكبرى فى الولايات الأخرى أنشئت مدارس من هذا الطراز .

أنواع البرامج : يتضمن التعليم المهنى الأنواع التالية من البرامج :

(أ) تجارى وصناعى (ت ، ص)

إن الغرض الرئيسى للتعليم التجارى والصناعى هو تزويد الطلاب بتعليم من نوع إعدادى لتنمية المهارات الأساسية المختصة بالأعمال اليدوية وأحكام الأمن والمعرفة الفنية المتخصصة وغيرها من ضروب المعلومات الصناعية المرتبطة بها بغرض تهيئة الأشخاص لتقلد الأعمال المفيدة فى الحرف والأعمال الصناعية .

ويمكن بلوغ هذا المأرب بوساطة أنواع مختلفة من البرامج كل برنامج منها له طابعه المميز بالذات من حيث الوسيلة والغاية ، ومن حيث كونه يخطط لخدمة الحاجات التدريبية للعاملين فى الميدان الصناعى ، كل على حدة .

وبرامج التدريب تنظم لكى تزود المتعلم بتعليم فى :

١ — أى حرفة صناعية ، متخصصة تتطلب مهارة وحذقاً أو نصف متخصصة تتطلب قدراً معيناً من المهارة والدقة ، أو أى صنعة أو مهنة تعمل مباشرة فى تصميم أو إنتاج أو تحضير أو تنسيق أو تجميع أو صيانة أو القيام على خدمة أو إصلاح أى سلعة مصنوعة .

٢ — أي حرفة من حرف الخدمة أو صنعة لا تندرج تحت اسم زراعية ، أو إدارة أعمال أو مهنة مختصة أو تدبير منزلي .

٣ — أية حرف أخرى من قبيل الصنعة تعتبر عادة فنية يستخدم فيها عمال مثل الممرضين ومساعدي المختبرات وكاتبي المسودات والفنيين الماهرين .

بيد أن البرامج التجارية والصناعية مقصورة بصفة عامة على العامين الأخيرين من المدرسة الثانوية . والطالب يأخذ عادة مقررات في الفنون الصناعية قبل الانخراط في سلك البرنامج التجاري أو الصناعي .

ولكي يكون البرنامج التجاري والصناعي فعالا ، فلا بد أن تكون المدرسة كبيرة بدرجة كافية تسمح لها بدفع أجر مشرف على هذه البرامج يعمل طول الوقت . ويتعين أن يتضمن البرنامج أربع حرف — على الأقل — في أعمال الورش ، أعمال النجارة ، أعمال النقل الميكانيكي وأعمال الكهربا . ولقد أفضت لزوميات تنفيذ مثل هذه العملية أحياناً ، إلى تطور برامج مهنية في المدارس الثانوية ذات طابع مجالي أو ميداني يجمع كل فئة في نسق واحد . وهذه البرامج تضم طلاباً من مناطق تعليمية متعددة ، وتدفع الولاية عادة نفقات الانتقال .

ولعل ما هو أهم من حجم المدرسة هو نوع المجتمع المحلي والوضع الحرفي والمهني في نطاقها . ذلك أن البرنامج التجاري والصناعي يتطلب نفقات كبيرة ، وفي العادة ، وبصفة عامة فإن ، مجلس المدرسة لا يحفل بتدبير البرنامج ، ما لم يكن المجتمع المحلي قادراً على استخدام الخريجين واستيعابهم .

ومن ثم فمن ألزم ما يلزم وجود لجنة استشارية تتألف من رجال الأعمال المحليين وقادة العمال ، والممسكين بزمام المجتمع المحلى فى ميادين نشاطه المختلفة .

ويحدد قانون سميث — هيوز Smith Hughes يوماً دراسياً قوامه ست ساعات لطلاب البرنامج التجارى والصناعى فى الصفين الحادى عشر والثانى عشر ، منها ثلاث ساعات فى الورشة ، وثلاث ساعات فى دراسة مواد التعليم الأكاديمى العام ، بما فى ذلك مادة واحدة على الأقل فى كل فصل دراسى — بحيث تتصل هذه المادة بالبرنامج المهنى — مثلا الرياضيات أو الرسم الميكانيكى أو العلوم .

(ب) تعليم فن التوزيع

برامج التعليم التوزيعى تعد الطلاب للأعمال التى يؤديها من يعملون مباشرة فى مناشط ترويج السلع التجارية ، أو يتصلون بالمشترين أو البائعين فى حالة :

١ — توزيع منتجات المزرعة والمصنع على المستهلكين ، أو تجار التجزئة ، أو الوسطاء ، أو تجار الجملة ، أو بيع الخدمات نفسها .

٢ — إدارة ، تنفيذ أو تسيير دفة أعمال تجارية تجزئة أو جملة أو خدمات .

وهذا البرنامج يسمى غالباً برنامج العمل / الخبرة . ففى أثناء الصفين الحادى عشر والثانى عشر يعمل الطلاب فى وظيفة منتظمة ما لا يقل عن ١٥ ساعة أسبوعياً يأخذون لقاءها أجراً .

وكما هو الشأن فى البرامج الأخرى ، فلا بد من أخذ مقرر واحد كل فصل دراسى فى مادة دراسية تتصل بالعمل المهنى .

(ت) التدبير المنزلى

إن الغرض المتحكم فى التعليم المهنى هو « تأهيل الطالب للخدمة المفيدة » ، ومن ثم ، يترتب على ذلك أن الغرض المتحكم فى التعليم المهنى ، بالقياس إلى برنامج التدبير المنزلى كما تدبره قوانين التعليم المهنى ، هو الإعداد للاضطلاع بالمسئوليات والمناشط المتضمنة فى التدبير المنزلى ، وفى بلوغ رفاهة الأسرة . والغرض العام للتعليم المهنى فى التدبير المنزلى هو تهيئة تعليم يعين الأسر على الارتفاع بكيف حياتها الأسرية عن طريق التثمير الأكثر فعالية ، والتنمية الذكية والإفادة الكاملة من الموارد الإنسانية والمادية .

ومن ثم فإن البرامج المهنية يلزم أن تدبر تعليما فى نواحى معيشة الأسرة والتدبير المنزلى .

والطالبة فى هذا البرنامج تنخرط فى سلك دراسته طوال حياتها الدراسية الثانوية .

(ث) الزراعة

إن الغرض من التعليم المهنى فى الزراعة هو زيادة الكفاية فى الفلاحة وإدارة شئون المزرعة ، وينخرط الطلاب فى سلك البرامج المهنية الزراعية طوال مقرر تعليمهم الثانوى . ولمدة ستة شهور على

الأنل من السنة يتعين على الطلاب أن يتصلوا بأعمال المزرعة عن كثب حيث يسمح لهم بالاضطلاع بمسئولية كاملة لتنفيذ برامج عملية تحت إشراف معلم .

وفى واقع الأمر فإن معظم هـذه البرامج تنفذ على أساس دورة تستغرق عاماً كاملا ، حيث يعمل الطلاب فى المزارع فى أيام السبت وفى فترات بعد الظهر بعد اليوم الدراسى . وعلى الطلاب أيضاً أن يأخذوا مقررا دراسياً واحداً يرتبط بالبرنامج كجزء نظامى من منهجهم الأكاديمى .

على أن الزراعة المهنية تشمل أيضاً ، كمنشط من مناشط خارج المنهج ، تدريباً فى النواحى المدنية والمهنية لحياة الفلاح ، ورابطة فلاحى أمريكا المقبلين .F.F.A مفتوحة لأى طالب فى البرنامج . وهى تحاول أن تهيىء خبرات عملية فى القيادة (كالخطابة وفن الإقناع ... الخ ..) وفن الإدارة (إدارة جمعية تعاونية ...الخ..) .

(ج) التمريض العملى

هذا البرنامج يعمل كقسم من أقسام برنامج تجارى وصناعى .

(ح) صيد الأسماك (تجارى)

هذا البرنامج الجديد مقسم بين البرنامجين التجارى والصناعى والتعليم التوزيعى ، وهو فى معظمه ينشأ من أجل الكبار ، وليس على مستوى المدرسة الثانوية .

تعليقات : أولا : أى شىء يقال أو يكتب عن موضوع التعليم المهنى ينبغى أن ينظر إليه بالقياس إلى الولاية التى تقوم فيها المدرسة

الملحق خ: موجز ٤٨ ولاية لعدد المدارس الثانوية العامة وعدد المقيدين بالصف الثاني عشر

الولاية	السنة	تقدير المجموع الكلي لطلاب الصف الثاني عشر	طلاب الصف الثاني عشر في المدارس التي بها أقل من مائة مقيدين بالصف الثاني عشر: تقدير العدد	طلاب الصف الثاني عشر في المدارس التي بها أقل من مائة: تقدير النسبة المئوية	المجموع الكلي للمدارس التي تمنح دبلومات	المدارس التي تمنح دبلومات والتي بها صف ثاني عشر عدد المقيدين به أقل من مائة: تقدير العدد	المدارس التي تمنح دبلومات والتي بها صف ثاني عشر عدد المقيدين به أقل من مائة: تقدير النسبة المئوية
ا — ألباما	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٨،٦٥٩	١٩،١٥١	٦٧	٥٣٤	٤٨٧	٩١
ا — أريزونا	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٨،٨٦٤	١،٩٣٧	٢٢	٨٣	٦٢	٧٥
ا — اركانساس	١٩٥٦ — ١٩٥٧	١٦،٨٠٢	١٢،٣٧٠	٧٣	٤٩١	٤٦٨	٩٥
كاليفورنيا	١٩٥٦ — ١٩٥٧	١٣٩،٥٩٧[ث]	٧،١٣٩[ث]	٥٫١	٤٨١[ث]	١٤٨[ا]	٣٫٨
ا — كولورادو	١٩٥٧ — ١٩٥٨	١٣،٣٠٤	٣،١٨١	٢٤	٢٦٧	٢١٨	٨٢
ب — كونيتيكت	١٩٥٥ — ١٩٥٦	١٥،٠٨٠	٢،٤٤٠	١٦	١٠٠	٣٩	٣٩
ا — ديلاوير	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢،٩٥٠	١،١٦٥	٣٩	٣٤	٢٥	٧٦٫٤
ا — فلوريدا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٣٠،٣٢١	٧،٦٥٨	٢٥	٣١٢	٢١٤	٦٨٫٥
ا — جورجيا	١٩٥٥ — ١٩٥٦	لم تتوافر احصاءات			٦٦٧	لم تتوافر الإحصاءات	
ا — إيداهو	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٧،٨٣٢	٣،٤٦٠	٤٤	١٢٧	١٠٧	٨٤
ب — الينوى	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٧٨،٥٣١	١٨،٢٠١	٢٣٫٢	٦٩٣	٤٨٧	٧٠٫٣
ب — انديانا	١٩٥٥ — ١٩٥٦	٤٦،٣٨٨	١٨،٥٦٣	٤٠	٨٢٤[ث]	٦٤٣[ث]	٧٨
ب — أيوا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٢٩،٤٣٠	١٧،٦٥٨	٦٠	٧٤٥	٧١٤	٩٦
ب — كانساس	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٢٥،٢٩٣	١٢،٩٢٨	٥١٫١	٦٣٦	٥٨٦	٩٢٫١
ب — كنتكي	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٢٢،٨٦٠	١٤،٨٣٥	٦٥	٤٢٣	٣٨٦	٩١
ا — لويزيانا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٢٤،٦٤٩	١٤،٠٢٨	٥٦٫٩	٤٩٦	٤٤٧	٩٠
ا — مين	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٨،٩٨١	٤،٢٧٦	٤٧	١٧٠	١٥٢	٨٩
ب — ماريلاند	١٩٥٥ — ١٩٥٦	١٥،١٦٣	٣،٩٦٣	٢٦	١٤٧[ا]	٩٥[ا]	٦٥
ب — ماساشوتس	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٤٠،٣٦٠	٦،٠٩٢	١٥	٢٤٢	٩٨	٤٠
ب — متشيجان	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٥٧،٦٦٠	١٧،٢٦٠	٣٠	٥١٢	٣٩٩	٧٣
ب — منسوتا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٤٨،٢١٠	٢٣،٢١٠	٤٨٫١	٥١٩	٤٢٨	٨٢٫٥
ا — المسيسبي	١٩٥٦ — ١٩٥٧	١٣،٧٤٠	١٠،٩٢٩	٧٩٫٥	٤٤٩	٤٣١	٩٦
ب — ميسورى	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٣٩،٤٢٤	١٨،٢٨٥	٤٦٫٤	٥٥٥	٤٩٥	٨٧٫٤
ا — مونتانا	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٦،٣٣٣	٩١٥	١٤٫٥	١٧١	٩٤	٥٥
ا — نبراسكا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	١٤،٠٠٠	٨،٢٦٧	٥٩	٤٣٨	٤٢١	٩٦٫١
ا — نيفادا	١٩٥٧ — ١٩٥٨	١،٨٤٥	٧١٦	٣٨٫٨	٣٦	٣٠	٨٣٫٣
ا — نيوهامبشاير	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٤،١٣٩	٢،١٠٠	٥٠	٨٠	٦٩	٨٦
ب — نيوجرسى	١٩٥٥ — ١٩٥٦	٣٦،٠٢٠	١،٩٢٠	٦	١٧٠	٢٨	١٦
ا — نيومكسيكو	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٧،٢٧٠	٢،٠٣٨	٢٨	١٠٦	٧٥	٧٠٫٧
ب — نيويورك	١٩٥٤ — ١٩٥٥	١٣١،٥٠٨	١٧،٢٦٩	١٣	٩٦٨	٥٠٦	٥٢
ا — كارولينا الشمالية	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٤١،٤٧٤	٣٤،٠٠٠	٨١	٨٤٨	٧٩٠	٩٣
ا — داكوتا الشمالية	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٦،٥١٧	٥،٢١٤	٨٠	٣٥٢	٣٥٤	٩٨
ب — أهايو	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٩٣،٨٠٠	٣٢،٠٠٠	٣٤	٩٥٨	٦٨٤	٧٢
ا — اوكلاهوما	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٥،٧٤١	١٣،٩٥٠	٥٤	٦٥٦	٦١٧	٩٤
ب — اوريجون	١٩٥٦ — ١٩٥٧	١٨،٢٥٩	٦،٣٠٠	٣٤٫٥	٢٢٤	١٧٥	٧٨٫١
ب — بنسلفانيا	١٩٥٥ — ١٩٥٦	١٥٢،٥٩٠	٢١،١٩٠	١٤	٨٢٢	٤٠٨	٤٨
ا — رود آيلاند	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٤،٥٩٧	٦٨١	١٤	٢٩	١٢	٤١
ا — كارولينا الجنوبية	١٩٥٧ — ١٩٥٨	١٩،٩٠٤	١٣،٦٧٧	٦٨٫٥	٣٦٠	٣٢١	٨٩
ا — داكوتا الجنوبية	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٧،١٦٧	٥،٤١٩	٧٥	٢٦١	٢٥٣	٩٦
ا — تنيسى	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٩،١٨١	١٧،٥٥٠	٦٠	٤٤٢	٣٥١	٧٩
ب — تكساس	١٩٥٥ — ١٩٥٦	٧٠،٥٨٨	٩،٥٥٧	١٣٫٥	١،١٩٨	٧٠٠	٥٨٫٤
ا — يوتاه	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٩،٩٢٣	١،٩٥٤	٢٠	٧٨	٤٩	٦٣
ا — ڤرمونت	١٩٥٧ — ١٩٥٨	٣،١٣١	٢،٠٩٥	٦٧	٧٩	٧٤	٩٣٫٦
ا — ڤرجينيا	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٤،٣١٢	١١،٦٠٦	٤٧	٣٩٣	٢٧٧	٧٣
ب — واشنطون	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٣،٣٨٨	٨،٠٥٠	٣٤٫٤	٢٩١	٢٣١	٧٩٫٤
ا — وست ڤرجينيا	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٢٠،٦٤٦	٨،٥٧٤	٤١	٣٧٤	١٨٥	٥٠
ب — ويسكونسن	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٣٨،٤٨١	١٤،٤٤٦	٣٧٫٥	٤٢٠	٣٤٠	٨١
ا — ويومنج	١٩٥٦ — ١٩٥٧	٣،٢٩٥	١،٨٢٥	٥٥	٨٥	٧٧	٩٠
المجموع الكلي للمدارس الثانوية في ٢٦ ولاية شملها البحث		١،١٧٩،٦٦٧	٢٩٠،٤٨٨	٢٤٫٦	١١،٦٥٦	٨،١٨٨	٧٠٫٢
المجموع الكلي للمدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية		١،٥٠٧،٠٢٧	٤٧٨،٥٤٢	٣١٫٨	١٩،١٩٤[ح]	١٤،١٨٤	٧٣٫٩[ج]

ا — إحصاءات قدمها الموظفون المسئولون في الولاية . ب — إحصاءات مجمعة من آخر تقرير قدمه المسئولون في الولاية . ت — إحصاءات مستقاة من مكتب التعليم للولايات المتحدة الأمريكية .

ث — إحصاءات قدمتها رابطة المعلمين بكاليفورنيا . ج — النسبة المئوية مبنية على أساس المجموع الكلي لعدد المدارس التي تمنح دبلومات ، ناقصاً مدارس جورجيا التي لم يتضمن جم البيانات الخاصة بعدد المدارس الثانوية الصغرى فيها .

ح — الرقم ٢١،٠٠٠ المستعمل في كل هذا التقرير هو آخر بيان صادر من مكتب التعليم للولايات المتحدة الأمريكية .

الثانوية وكما سبق ذكره ، فإن إدارة البرامج المهنية الممولة بالمعونة الفيدرالية تختلف من ولاية لأخرى .

وإنى لأميل كل الميل فى صف تضمين التربية المهنية فى المدرسة الثانوية الجامعة ، بدلا من تقديمها فى مدرسة ثانوية منفصلة ، والأسباب التى تدفعنى إلى ذلك أسباب اجتماعية إلى حد كبير ، وليست تعليمية . فأنا أعتقد أنه من المهم جداً لمستقبل الديمقراطية الأمريكية أن تتوثق عرى العلاقات بقدر الإمكان فى المدرسة الثانوية بين صاحب المهنة المقبل ، وصاحب الحرفة المقبل ، ورجل الصناعة المقبل ، وقائد العمل والعمال المقبل ، وبائع المستقبل ومهندس المستقبل .

وكما أكدت دائماً فى كتاباتى ، وفى الأجزاء السابقة من هذا التقرير فإنى أوقن بأن من أحد المبادىء الأساسية للمجتمع الأمريكى هو المساواة فى المكانة والقدر بين كل أشكال العمل الشريف ، وكذلك تكافؤ الفرص .

وعندى أن من المرغوب فيه لأكبر عدد ممكن من البنين والبنات فى المدرسة الثانوية أن يكون لديهم هدف مهنى نهائى يسعون فى طلبه .

ومن المحتمل أن كثيراً منهم قد يغيرون فكرهم قبل نهاية مطاف المدرسة الثانوية ، أو فيما بعد ذلك من حياتهم .

ولكن إذا استقر فى وعى الطالب ، ولدا كان أم بنتاً ، أن ما يدرسه فى المدرسة سيكون له أهمية ومغزى ودلالة فى حياته المقبلة ، فإن الدراسة موضوع عمله وجهده تكتسب أهمية جديدة . وليس ثمة ريب فى أن مثل هؤلاء الطلاب «الملتزمين» قليلا ما يجنحون إلى تضييع وقتهم

أو تبديد طاقتهم هباء ، أو اتخاذ موقف سلبي حيال عملهم فى المدرسة .

تحليل السجلات : الجدول الآتى (الجدول حا) يعرض البيانات الخاصة بالتعليم المهنى فى إحدى وعشرين ولاية . والطلاب الذين يشملهم هذا التبويب قد يكونون منخرطين فى سلك مدرسة ثانوية جامعة ، أو مدرسة مهنية منفصلة .

ومن المهم ملاحظة الاختلافات الشاسعة فى النسبة المئوية للشباب المنخرطين فى سلك مقررات مهنية معانة بالاعتمادات الفيدرالية .

وسيتجلى للقارىء أن النسبة المئوية للأولاد الذين يأخذون عملا مهنياً غير زراعى على مستوى المدرسة الثانوية تتفاوت بنسبة خمسة أضعاف بين ولاية أوهايو (٧ر٣٪) وولاية ديلاوير (١ر٣٦٪) على أن النسبة المئوية للمنخرطين فى سلك البرامج المهنية الزراعية تتفاوت أكثر من ذلك . فالحد الأدنى فى ولاية كونيتيكت هو (٥ر١ ٪) والحد الأعلى فى ولاية تكساس ، هو (١ر٢٦٪) ، وهذه الاختلافات ذات علاقة متبادلة نسبية مع درجة أهمية الزراعة فى اقتصاد الولاية . هذا فى حين ان الاختلافات فى النسب المئوية للبرامج التجارية والصناعية وبرامج التعليم التوزيعى تعكس قرارات ونوايا السلطات التربوية ، إذ يبدو أنه لايوجد معامل ارتباط واضح بين الأرقام وبين درجة تصنيع الولاية .

وإن المرء ليحصل على بيانات تفوق السابقة فى الأهمية والخطورة إذا ما حلل هذه الأرقام وفسخها وكسرها مدرسة مدرسة .

بيد أن هذه البيانات التفصيلية ليست موجودة فى شكل مجمع .

الجدول ح ١ : تحليل المنخرطين فى سلك البرامج التعليمية المهنية الممولة فيدراليا فى المدارس الثانوية فى بعض الولايات

	عدد المدارس الثانوية	(١) المقيدون فى الصفوف من ٩—١٢	(٢) المقيدون فى التعليم المهنى الزراعى (ذكور)	النسبة المئوية للذكور زراعى مهنى	(١) المقيدون فى الصفين ١١ — ١٢	(٣) المقيدون تجارى-صناعى (ذكور)	(٤) المقيدون تعليم توزيعى (ذكور)	النسبة المئوية للصفين ١١—١٢ تجارى-صناعى وتعليم توزيعى (ذكور)	(٥) المقيدون تدبير منزلى (ذكور)	المجموع الكلى للمقيدين بالتعليم المهنى (ذكور)	(٥) المقيدات تدبير منزلى (إناث)	النسبة المئوية تدبير منزلى (إناث)	(٣) المقيدات تجارى-صناعى (إناث)	(٤) المقيدات تعليم توزيعى (إناث)	النسبة المئوية للصفين ١١—١٢ تجارى-صناعى وتعليم توزيعى (إناث)	النسبة المئوية فى البرامج المهنية باستثناء التدبير المنزلى (ذكور)	النسبة المئوية فى البرامج المهنية (إناث)
١ — كاليفورنيا	٤٨١	٤٥٢٫٠٧٦	١٣٫٣٧٣	٥٫٩	١٨٤٫٥٨٩	١٧٫٣٨٢	٦٠٤	١٩٫٥	١٫٠٨٥	٣٢٫٤٤٤	٣٨٫٨٢٠	١٧٫٢	٥٫١٣٨	٥٦٨	٦٫٢	٢٥٫٤	٢٣٫٤
٢ — كونيتيكت	١٠٠	٦٩٫١٠٨	٥٣٣	١٫٥	٢٩٫٣٩٥	٤٫٧١٩	٥١	٣٢٫٥	٢٦٤	٥٫٥٦٥	٣٫٥٣٧	١٠٫٢	٦٢٧	٩٤	٤٫٩	٣٤٫٠	١٥٫١
٣ — ديلاوير	٣٤	١٢٫٣٦٥	٨٩٠	١٤٫٤	٥٫١٤٨	٨٢٢	١٠٧	٣٦٫١	—	١٫٨١٩	٢٫٦٧٣	٤٣٫٢	١٨١	٩٨	١٠٫٨	٥٠٫٥	٥٤٫٠
٤ — الينوى	٦٩٣	٣١٩٫٥٨٠	١٦٫٧٥٤	١٠٫٥	١٤٠٫٧٥٦	٦٫٠٧٢	٥٣٥	٩٫٤	١٫١٢٥	٢٤٫٤٨٦	٣٤٫٨٥١	٢١٫٨	١٫٢٢٩	٢٢٦	٢٫٦	١٩٫٩	٤١٫٧
٥ — انديانا	٨٢٤	١٨٥٫٥٥١	١٢٫٤٧٦	١٣٫٤	٧٧٫٧١٩	٣٫٥٨٢	٢٣٣	٩٫٨	٥٣١	١٦٫٨٢٢	٢٩٫٢٧٧	٣١٫٦	٢٦١	٢٤٦	١٫٣	٢٣٫٢	٣٢٫٩
٦ — أيوا	٧٤٥	١٢٣٫٤٧٧	١١٫٧٢٨	١٩٫٠	٥٥٫٤٠١	٢٫١٨٧	١٥٨	٨٫٥	١٦٤	١٤٫٢٣٧	١٤٫٧٥٤	٢٣٫٩	٢٣٨	٢١٢	١٫٨	٢٧٫٥	٢٥٫٧
٧ — كانساس	٦٣٦	٩٣٫٥٣١	٦٫٦٥٢	١٤٫٢	٤١٫٦٢٢	١٫٥٠٦	١٣٩	٧٫٩	٤٥١	٨٫٧٤٨	١٠٫٤٤٣	٢٢٫٣	٦٠	١٥٩	١٫١	٢٢٫١	٢٣٫٤
٨ — ماريلاند	١٤٧	٨٤٫٦٤٠	٣٫٢٤٩	٧٫٧	٣٣٫٤٦٤	٥٫٣٤١	١٤٣	٣٢٫٨	١	٨٫٧٣٤	٢٫٩٥١	٧٫٠	١٫٢٧٧	٣١٥	٩٫٥	٤٠٫٥	١٦٫٥
٩ — ماساشوتس	٢٤٢	١٦٩٫٧٣٤	١٫٣٣٥	١٫٦	٧٣٫٨٩٦	١٣٫٨٠٦	١٨٠	٣٧٫٩	—	١٥٫٣٢١	٢٫٤٦١	٢٫٩	١٫٣٧١	١٥٨	٤٫١	٣٩٫٥	٧٫٠
١٠ — متشيجان	٥١٢	٢٦٥٫٣٥٥	١٢٫٤٢١	٩٫٤	١١٦٫٢٦٩	٧٫٢٠٦	١٫٢١١	١٤٫٥	١٫٦٥١	٢٢٫٤٨٩	٣٠٫١١٤	٢٢٫٧	١٫٦٨٤	١٫٢٤٧	٥٫٠	٢٣٫٩	٢٩٫٧
١١ — مينسوتا	٥١٩	١٣٨٫٥٧٠	١٢٫٩٠١	١٨٫٦	٦١٫٧٢٩	٣٫٢٩٩	١٩٥	١١٫٣	٢٦٥	١٦٫٦٦٠	١٦٫٨٩٩	٢٣٫٤	٨٥٣	٢٢١	٣٫٥	٢٩٫٩	٢٦٫٩
١٢ — ميسورى	٥٥٥	١٥٤٫٨١٥	١١٫٧٣٣	١٥٫٢	٦٥٫٦٠٤	٣٫٧٠٥	١٫٠١٦	١٤٫٤	٣٣٦	١٦٫٧٩٠	١٨٫١٥٦	٢٣٫٥	١٫٢١٧	٦٢٧	٥٫٦	٢٩٫٦	٢٩٫١
١٣ — نيوجرسى	١٧٠	١٧٠٫٥٨٩	١٫٥٦٣	١٫٨	٧٢٫٢٧٠	٤٫٢٤٢	١٢٣	١٢٫١	٥٨٦	٦٫٥١٤	١٫٧٩٧	٢٫١	٣٤٦	١٢٣	١٫٣	١٣٫٩	٣٫٤
١٤ — نيويورك	٩٦٨	٥٢٦٫٤٨٣	٤٫٤٨٤	١٫٧	٢٢١٫٧٥٩	٢٥٫٢٧٢	١٫٤٨٢	٢٤٫١	—	٣١٫٢٣٨	١٣٫٣٦٧	٥٫١	٨٫٦٧٠	١٫٩٤٤	٩٫٦	٢٥٫٨	١٤٫٧
١٥ — أوهايو	٩٥٨	٣٢٨٫٥٧٠	١١٫٤٣٢	٧٫٠	١٣٧٫١٥١	٤٫٦٩١	٣٢٥	٧٫٣	—	١٦٫٤٤٨	١٥٫٤٢٨	٩٫٤	١٫٥٣٥	٥٣٩	٣٫٠	١٤٫٣	١٢٫٤
١٦ — أوريجون	٢٢٤	٧٥٫٨١٩	٣٫٨٨٩	١٠٫٣	٣٢٫٢٥٨	١٫٦٨٤	٢٣٢	١١٫٩	—	٥٫٨٠٥	٥٫٧١٥	١٥٫١	٤٣١	٣٢١	٤٫٧	٢٢٫٢	١٩٫٨
١٧ — بنسلفانيا	٨٢٢	٤٣٠٫٥٣٠	١١٫٩١٦	٥٫٥	١٨٢٫٨٠٢	١٧٫٣٩٧	٥١٤	١٩٫٦	٧٤	٢٩٫٩٠١	١٥٫٤١٤	٧٫٢	٣٫٠٦١	٧٣٠	٤٫١	٢٥٫١	١١٫٣
١٨ — رودآيلاند	٢٩	٢٠٫٦٠٨	٣٤٧	٣٫٤	٨٫٩٠٨	١٫٢٦٥	—	٢٨٫٤	—	١٫٦١٢	١٫٣٦٨	١٣٫٣	١٠٩	—	٢٫٤	٣١٫٨	١٥٫٧
١٩ — تكساس	١٫١٩٨	٣٣٥٫٤٠٤	٤٣٫٧٨١	٢٦٫١	١٣٦٫١٠٢	٧٫٩٩٨	٢٫٧٩٠	١٥٫٩	٢٫٨٠٩	٥٧٫٣٧٨	٨٠٫٥٧٢	٤٨٫٠	٣٫١٥٦	٢٫٣١٣	٨٫٠	٤٢٫٠	٥٦٫٠
٢٠ — واشنطون	٢٩١	١٠٦٫٨٦٨	٧٫٩١٩	١٤٫٨	٤٦٫١٣٢	٤٫٧٣٠	٢٧٩	٢١٫٧	٨٣٦	١٣٫٧٥٤	٢٢٫٨٤٢	٤٢٫٧	١٫٥٤٢	٣٩٥	٨٫٤	٣٦٫٥	٥١٫١
٢١ — ويسكونسن	٤٢٠	١٩٫٥٧٠	١٦٫٦١٥	٢٢٫٢	٦٧٫٤٣٣	٢٫٥٩٢	—	٧٫٧	٧١	١٩٫٢٧٨	١٢٫١٧٦	١٦٫٣	٥٦٥	—	١٫٧	٢٩٫٩	١٨٫٠

(١) التسجيل بالصف فى مدارس ثانوية طول الوقت — التقرير الدورى كل عامين لسنة ١٩٥٣ — ١٩٥٤ ، مكتب الولايات المتحدة للتعليم . الرقم الكلى مقسم على أساس ٥٠/٥٠ للبنين والبنات .
(٢) التسجيل فى فصول الزراعة المهنية نظام اليوم الكامل للسنة المالية ١٩٥٦ ، موجز التقارير السنوية لمجالس الولايات للتعلم المهنى ، مكتب الولايات المتحدة للتعليم .
(٣) التسجيل فى فصول التجارة والصناعة المهنية — نظام اليوم الكامل والنظام التعاونى المؤقت (الحرف المتنوعة) للسنة المالية ١٩٥٦ ، نفس المرجع السابق .
(٤) التسجيل فى فصول الحرف التوزيعية المهنية التعاونية نظام الفترات (التعليم التوزيعى) للسنة المالية ١٩٥٦ ، نفس المرجع السابق .
(٥) التسجيل فى فصول التدبير المنزلى المهنى . نظام اليوم الكامل للسنة المالية ١٩٥٦ ، نفس المرجع السابق .

الملحق (خ)

إحصاء يشمل ٤٨ ولاية للمدارس الثانوية والمعيدين بها .

الملحق د : تعليمات بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمى[1]

قائمة الجرد الأكاديمى عبارة عن تقرير للواقع من الأمر . والأحكام الوحيدة الصادرة فى هذا الصدد هى الأحكام المتضمنة فى تقرير المعايير الخاصة بتحديد الموهوبين أكاديمياً وفى تطبيق تلك المعايير .

على أن مجلس المدرسة ، وهيئة الإدارة ، وكذلك هيئة التدريس ، ربما يكونون قد صاغوا سياسة فيما يتعلق بما يتعين على تلك الفئة من الطلاب أن تدرسه . وفى مثل هذه الحالة ، فإن نتائج قائمة الجرد الأكاديمى يمكن أن تطابق مقابل المقررات أو البرامج الموصى بها ، وعندئذ تستدل البينة إلى أى حد اختارت هذه الفئة من الطلاب المقررات التى توصى بها المدرسة (انظر التوصية التاسعة) .

وضع المعايير : إن التحديد الإحصائى للطالب الموهوب أكاديمياً أمر بالغ الأهمية فى دراسة من هذا النوع ، ويجب أن يبذل أكبر قدر من الدقة والعناية فى سبيل الوصول إليه ، ولقد تم بلوغ هذا التحديد الإحصائى على يد عدد من المدارس بالطريقة الآتية :

(ا) من سجلات طلاب عام التخرج السابق .

اعمل قائمة ضع فيها اسم كل طالب حصل فى الصفوف ٧ ، ٨ أو ٩ على تقدير فى اختبار من اختبارات الكفاية أو الذكاء أكثر من مروق

---

[1] موجز للدليل الذى نشره مركز الاختبارات التربوية ، برنستون ، نيوجرسى

قياسي واحد فوق المعدل ، وهذا التقدير معادل للرتبة الرابعة والثمانين من المعدل المئوى .

فإذا كانت نتيجة الاختبار مرسومة بعلامة نسبة ذكاء فإن درجة المروق القياسي الواحد فوق المعدل ستكون حوالى ١١٥ ، ولكن ينبغى عندئذ الرجوع إلى دليل الاختبار لإيجاد درجة المروق القياسى بالأرقام الدالة على نسبة الذكاء التى ينبغى أن تضاف إلى مائة للحصول على الدرجة القاطعة .

ولكن إذا كانت نتيجة الاختبار تقدم على أنها درجات قياسية (اشتقاقاً من المروق القياسى) ، فإن دليل الاختبار سيبين أى درجة هى درجة المروق القياسى فوق معدل المجموعة المعيارية .

(ب) أضف إلى هذه القائمة الخاصة بالطلاب ذوى التقديرات العالية فى اختبارات الكفاية الأكاديمية أسماء فئة الطلاب الآخرين ، بصرف النظر عن تقديرات الحاصلين عليها فى اختبارات الكفاية الدراسية ، الذين حصلوا فى الصف التاسع على تقدير ممتاز بمرتبة الشرف (من ٩٠ إلى ١٠٠) فى مقرر الجبر الابتدائى .

إن القائمة المجمعة بالطريقة السابقة ستكون قائمة تحوى كل خريجى العام الماضى الذين كانوا إما من فئة الخمسة عشر فى المائة العليا فى الدرجات الحاصلين عليها فى اختبارات القدرة الدراسية ، بالقياس إلى عينة من الطلاب على الصعيد القومى ، وإما ضمن الحاصلين على أعلى الدرجات فى مقرر جبر السنة الأولى .

وحيث إن كثيراً من اختبارات الذكاء تميل إلى إعطاء مزيد من الوزن للقدرات الكلامية ، فإن إضافة معيار التحصيل الممتاز فى الجبر تضمن عدم إغفال بعض الطلاب القادرين جداً الذين يفتقرون إلى المهارات الكلامية التى لم تتطور عندهم بعد .

ومن ثم فإن هذه القائمة ستحتوى أسماء معظم الطلاب فى الفصل الذين كان من الممكن وصفهم بالطلاب « ذوى إمكانات النجابة » الذين يرجى منهم ولهم الفلاح عند دخولهم المدرسة الثانوية منذ أربعة أو خمسة أعوام مضت فى مستهل دراستهم الثانوية .

والمعيار الرئيسى المستعمل هو أنه كان فى وسعهم الحصول على درجات فى اختبارات الكفاية والقدرة تضعهم فى نسبة الخمسة عشر فى المائة الأعلى من الطلاب الذين اختبروا فى العينة القومية المعيارية .

وهذه العبارة تعنى أن فى مدرسة واحدة قد تكون هناك نسبة مئوية ضئيلة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، فى حين أن فى مدرسة أخرى قد يكون نصف الفصل موسوماً بهذه الخصيصة .

ومن المهم توكيد أهمية مقارنة درجات اختبارات الطلاب بالمعايير التى وضعها ناشر الاختبار بدلا من مقارنتها بمعايير المدرسة أو المعايير المحلية .

ذلك أن اللجوء إلى المعايير المحلية أو توزيع المدرسة للدرجات فى تقرير وتحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً من الممكن أن يكون مضللا جداً . ومن الممكن أن يتسبب فى تفسيرات خطيرة لنتائج الطلاب مالم يتصادف

أن يكون توزيع الموهبة الأكاديمية فى المدرسة مطابقاً تماماً لتوزيع الحادث فى عينة اختبار الناشر على الصعيد القومى .

لهذا استعمل معايير الناشر : ومن الهام أيضاً أن نذكر أنه عند وضع معايير تحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً ، ينبغى أن تقبل فقط المعايير المحددة موضوعياً . وفى المثال الذى ضربناه كانت المعايير درجات فوق مستوى معين بموجب اختبارات قدرة دراسية أو تفوق ممتاز فى أحد المقررات الرياضية ، فلا ينبغى احتواء القائمة على طالب لمجرد أن بعض المعلمين يعتقدون أنه ذكى ، أو لأنه على متوسط عال فى التقدير النهائى لمقرراته ، أو لمجرد كونه انخرط فى سلك مقررات أكاديمية متقدمة .

على أن المعايير الموضوعية مثل درجات الاختبار وتقديرات الجبر ، لا تضمن بالضرورة أن كل الطلاب الموهوبين أكاديمياً سيندرجون ضمن نسبة الخمسة عشر فى المائة العليا ، ولكن المعايير الواضحة البسيطة والموضوعية لازمة للتقليل من نسبة الخطأ الهامشى .

الحصول على البيانات : إن العمل المطلوب هو الحصول على سجلات كل الطلاب فى فصل التخرج للعام السابق الذين تلاقوا مع أو تفوقوا على التحديد الإحصائى للموهوبين أكاديمياً عندما كانوا فى الصف الثامن أو الصف التاسع ، ثم بعد ذلك فحص ورصد قائمة المقررات التى أخذها كل من هؤلاء الطلاب عندما كان فى المدرسة الثانوية .

وثمة طرق عديدة ممكنة لجمع هذه البيانات . وأحسن طريقة لمدرسة معينة بالذات هى أسهل طريقة ، واختيار الطريقة يتوقف على الكيفية التى تحفظ بها سجلات الطلاب ، وعلى من الذى يجمع البيانات أو المادة المطلوبة .

وثمة طريقة بسيطة للحصول على هذه البيانات وتسجيلها ، سنوجزها للقارىء فيما يلى لكى نزوده بمثال لطريقة ميسرة فى وسع المدارس أن تراجعها وتعدلها لكى تلائم سجلاتها الخاصة بها وحاجاتها المعينة .

طريقة البطاقة المسننة (نموذج الايضاح) : إن طريقة البطاقة المسننة تهيء وسيلة سهلة لتسجيل وتحليل صنوف متنوعة من البيانات عن عدد محدود من الحالات . وهى تسمح بتسجيل البيانات على يد شخص غير مدرب . ولكنه دقيق وأمين، مع استعمال نماذج يتسنى للمدرسة أن تصنعها على آلة نسخها الخاصة .

ثم إن الطريقة تنجب تحليلات مركبة بالوسائل البصرية . والأمر يحتاج إلى شىء من الدقة والعناية فى تصميم البطاقة ، بحيث إن كل «بند» من البنود الذى يهم المدرسة تخصص له مساحة للتفسير والاستدلال على حافة البطاقة .

ولكن فحص المقررات التى تأخذها فئة محددة من الطلاب لا ينبغى أن يفرض ضريبة باهظة على سعة بطاقة حجمها ٥ بوصات × ٨ بوصات .

والرسم الموضح فيما بعد يبين نموذجا لهذه البطاقة الميسرة المصنوعة محلياً . وباستعمال هذه البطاقة فإن الشخص الذى يبوب البيانات المجمعة يمضى فى الخطوات الآتى سردها مخصصاً لكل طالب فى الفصل على حدة بطاقة مرقمة ومميزة ، والذى يدل سجله الدائم على أنه إما لاقى معيار درجة الاختبار ، وإما معيار تقدير الجبر . وإليك الخطوات :

(ا) اكتب فى الجزء الأوسط من البطاقة

١ — رقم الطالب السرى (ربما يكون رقمه فى قائمة الفصل ، أو أى رقم يستدل به على اسمه مع البطاقة إذا احتاج الأمر فيما بعد إلى التثبت) ولا يكتب اسم الطالب على البطاقة .

٢ — الحروف الأولى من اسم الشخص المالىء للبطاقة بالعلامات المميزة .

٣ — اسم اختبار القدرة المدرسية المستعمل كمعيار أو الرموز الدالة عليه مع ذكر الشهر والسنة اللذين أجرى فيهما الاختبار .

(ب) باستعمال قلم ملون ، وضح كل منزلة «خانة» مناسبة بعلامة ثقيلة واضحة تتجاوز حافة البطاقة (العلامات المستقيمة الموازية لحواف الخانة ، والواقعة قرب منتصف المسافة بين حواف الخانة ، تيسر عمل عد العلامات فيما بعد) .

(ت) ضع علامة أولا على الخانة المبينة لجنس الطالب ، ذكراً كان أم أنثى .

(ث) ثم ضع علامة فى الخانة المبينة لتقدير الاختبار أو التقدير الحاصل عليه فى الجبر .

(ج) ثم ضع علامة فى الخانة المناسبة لبيان ما هو معروف عن حياة الطالب بعد المرحلة الثانوية .

(ح) أمسك البطاقة بحيث يكون بعدها الطولى فى وضع أفقى ، ثم اكتب قائمة بأسماء المقررات التى أخذها الطالب فى كل سنة من سنوات الدراسة الثانوية الأربع ، وضع علامة مسننة فى الخانات المناسبة .

وللتقليل من كمية الجهد الكتابى الذى يتضمنه هذا الإجراء ، فى وسع المدرسة أن تطبع أسماء المقررات المناسبة لكل صف دراسى فى الخانات ، ثم تضع العلامة المسننة على المقررات التى درسها الطالب فعلا .

(خ) والبطاقة النموذجية المعروضة هنا لها خانة صغيرة إلى جانب المساحة المخصصة لكل مقرر دراسى التى يمكن أن يذكر فيها الدرجة المعينة التى حصل عليها فى مقرر معين . على أن الدرجات أو التقديرات ليست بيانات ضرورية فى بحث من هذا النوع ، وإن كان ذكرها على البطاقات قد يكون مفيداً فى بحوث أخرى قد ترغب المدرسة فى إجرائها فيما بعد .

فإذا تم تسجيل العلامات فى البطاقات لكل الطلاب فى الفصل الذين لاقوا فى الصف الثامن أو التاسع معايير التصنيف كموهوبين أكاديمياً فمن المستحسن أن يقوم مراجع بمراجعة حوالى ١٠٪ من البطاقات للتأكد من دقة وصحة وكمال تدوين العلامات .

البطاقة النموذجية

الصف التاسع - قائمة المواد المدروسة

الصف العاشر - قائمة المواد المدروسة

سجل ما بعد المدرسة الثانوية

ملتحق بالكلية

تعلم عالٍ آخر

الخدمة العسكرية

موظف

زوجة متفرغة للحياة الزوجية (جنس)

عاطل

غير معروف

مدرسة ________

فصل سنة ________

رقم الطالب السري ________

الحروف الأولى لواضع الأرقام السرية ________

ذكر / أنثى	الجنس
	الجبر (٩٥-١٠٠ ممتاز أو جيد جداً)
٩٩-١٠٠٪	درجة الأداء
٩٥-٩٨٪	
٩٠-٩٤٪	اسم الاختبار.
٨٥-٨٩٪	تاريخ الاختبار.

الصف الحادي عشر - قائمة المواد المدروسة

الصف الثاني عشر - قائمة المواد المدروسة

إن نتائج البحث لا يمكن أن تكون أكثر صحة أو دقة مما يكون عليه التنسيق الأصلى ومطابقة الأرقام التى وضعت على البطاقات على الأسماء الأصلية لأصحابها .

فإذا ما تم التثبت من الصحة والدقة ، أصبحت البيانات المسجلة على البطاقات معدة للتحليل .

وتحليل البطاقات المسننة طريقة بسيطة من العد . ففى وسع المرء أن يفرز البطاقات وبعد العلامات بسرعة كبيرة .

ولعل الخطوة الأولى فى تحليل من هذا النوع هى فصل البطاقات على أساس الجنس ، حيث إن النتائج النهائية تكون أوفى معنى إذا وضعت تقارير سجلات البنين والبنات ، كلا على حدة .

كل المطلوب ببساطة هو أن نتأكد من أن كل البطاقات ترص على نفس الوجه ، وأنها لا تقلب رأساً على عقب ، ثم رصها جميعاً فى خط مستقيم بحيث إن الحافة فقط (الحافة المبين عليها تصنيف الجنس) لكل بطاقة تبدو من أسفل البطاقة التى فوقها . عندئذ تبدو العلامات الموضوعة على بطاقات البنين فى صف ، والعلامات الموضوعة على بطاقات البنات فى صف آخر .

ثم افصل بعد ذلك بطاقات البنين من بطاقات البنات .

أما الخطوة التالية فهى تحليل المقررات التى أخذها الطلاب الموهوبون أكاديمياً . والطريقة المتبعة هنا بسيطة — رص البطاقات مرة ثانية فى خط مستقيم بحيث إن الحافات فقط التى تظهر عليها البيانات

المطلوبة هي التي تبدو فحسب ، وبعد ذلك عد العلامات لكل مقرر .

وفي وسع كل مدرسة أن تصمم بطاقاتها الخاصة التي تناسب حاجاتها على أفضل نحو مستطاع وتتلاءم مع نظامها المتبع في حفظ سجلاتها ، ولكن طريقة تحليل البطاقة المسننة تظل واحدة كما هي (*).

تفسير النتائج : بعد الانتهاء من العد ، سيكون هناك عدد لكل مقرر في القائمة أو سلسلة مقررات متتابعة تبين نسبة التكرار التي أخذ بها الطلاب الموهوبون أكاديمياً ذلك المقرر بالذات في المجموعة موضوع البحث . على أن تفسير تلك الأعداد واستخلاص نتائجها وإعداد التقارير الخاصة بها ، يمكن أن يتم على أي نحو تفضله المدرسة .

بيد أن مثل هذه النتائج يمكن تفسيرها بكل سهولة في الغالب إذا حولت إلى نسب مئوية ، وعبر عنها برسوم بيانية على غرار ما فعلنا في الجزء الخاص بالنتائج الأساسية للبحث .

(*) مسموح لأي مدرسة أن تستعمل هذا التصميم للبطاقة بدون الحصول على إذن خاص ، وأن تنتج العدد المطلوب منه كما تشاء :

١ — بطريقة ورق الشمع للمطابع النضاحة .

٢ — بطريقة تصوير النموذج وطبعه .

ويمكن الحصول على بطاقات مطبوعة من هذا النموذج بثمن اسمي . الاستفسارات توجه باسم «بحث المدرسة الأمريكية الثانوية» ٢٠ شارع ناسو، برنستون نيوجرسي.

هذا الكتاب

هذا الكتاب وثيقة واقعية مقرونة بالتفسير والتحليل دون تحيز لمدرسة فكرية معينة ، أو مشايعة لمذهب تربوى خاص ، أو انتصار لفئة من هنا أو من هناك .

فهو يقدم تحليلا فاحصاً دقيقاً لمشكلات وحاجات المدارس الثانوية فى أمريكا على نطاق الولايات كلها ، وهو مزود بإحصاءات طريفة وبسيطة ، ولعل أهم ميزة فى هذا الكتاب أنه جعل من الإحصاءات التى جمعها وتدمها مادة شهية جلية على خلاف معظم الكتب الأخرى التى تجعل من الإحصاءات بيانات جافة تكاد تطمس الغرض الذى من أجله جمعت .

والواقع أن المؤلف لا يقدم للقارىء إحصاءات ، بقدر ما يجعل هذه الإحصاءات تنطق وتتكلم وتصرخ وتنادى وتثير وتنير .

ثمة ميزة أخرى لهذا الكتاب ، هى أنه لايقتصر على العرض والفحص وتسجيل الحقائق ، وإنما يقرن كل مشكلة بطريقة لحلها حاجة بوسيلة لإشباعها .





 سنة ١٩٦٥

المطبعة العالمية ١٦، ١٧ ش ضريح سعد بالقاهرة